

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

A Ambiguidade da Educação

Relatório de Estágio em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Ana Patrícia Almeida Gonçalves

Abril de 2018

A Ambiguidade da Educação

Relatório de Estágio em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constiuição do Júri:

Presidente: Professora Doutora Maria de Fátima Fernandes das Neves

Arguente: Professor Doutor Luís Carlos Martins d'Almeida Mota

Orientador: Mestre Philippe Bernard Loff

Orientadores: Prof. Doutora Ana Coelho e Mestre Philippe Bernard Loff

Ana Patrícia Almeida Gonçalves

Abril de 2018

Agradecimentos

Os anos passam e as pessoas vão ficando... E quem é que vai ficando?

Vão ficando as pessoas que nos fazem bem. Vão ficando as pessoas que nos fazem crescer todos os dias. Vão ficando as pessoas que nos marcam e nos acrescentam.

E quem são essas pessoas?

São as pessoas que, sem que se apercebam, nos vão dando força todos os dias, que vão abdicando delas por nós, que vão cedendo o tempo que têm connosco para que possamos crescer noutros sentidos.

E é a estas pessoas que quero agradecer!

Antes de mais, quero agradecer às pessoas que estiveram comigo desde sempre e que ultrapassaram todas as etapas da minha vida de mãos dadas comigo: à minha mãe Fátima, à minha avó Maria e ao meu avô Manuel! Devo-lhes tudo o que sou e que conquistei!

Depois, o meu mano, o André. Não estiveste comigo desde sempre, mas tenho a certeza que estarás para sempre! Obrigada pela paciência e pelo amor, mesmo nas horas em que não consegui estar presente!

Não menos importantes, quero agradecer à minha restante família – aos meus tios, padrinho e primos – pelo apoio e confiança!

Incluído neste leque, está, também, a pessoa que não mediu esforços na altura de me redirecionar para este relatório e para o meu futuro. Está a pessoa que entrou sorrateira na minha vida e que me fez ver o mundo com outros olhos. Sem ti, ainda não teria sido agora – obrigada, Elói, por todo o empenho e amor demonstrados!

Obrigada, também, aos amigos que estiveram sempre presentes e me apoiaram sempre que precisei!

E, finalizando, quero agradecer a todos os docentes que foram passando pela minha vida e que me fizeram crescer e querer tomá-los como exemplo. Destes, um agradecimento muito especial à Doutora Ana Coelho, ao Mestre Philippe Bernard Loff e à Educadora Cristina Cardoso que orientaram e o me coadjuvaram neste caminho de sucesso.

Sem todos vós isto não seria possível. Obrigada!

A Ambiguidade da Educação

Resumo: *De acordo com o sentido original da palavra, e conforme salienta Cournout, educar é «fazer sair» do ser o que ele já possui em estado potencial. A acção que o educador exerce sobre o educando surge assim como uma revelação das suas possibilidades. [...] A educação não é qualquer coisa que se dá ao educando, mas é o desenvolvimento de tudo o que de bom ele já contém em embrião [...] (Debesse, 1999: 9).*

Partindo desta belíssima ideia de Debesse e dos estágios pelos quais passei durante o Mestrado em Educação Pré-Escola e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizei este relatório que funde a experiência da prática educativa com o saber teórico que a ela levou e que dela adveio¹.

Ao embarcar nesta viagem, com visita a dois destinos diferentes, em que as práticas deveriam ocorrer com um mesmo propósito independentemente da idade das crianças ou até do ciclo de ensino, constatei que os resultados que vemos em cada pequeno cidadão dependem muito mais das mãos que o desenvolvem do que da matéria-prima que já o constitui.

Para o bem-saber e o bem-fazer desta incrível profissão, fomos aperfeiçoando a nossa prática, a nossa abordagem e também o nosso papel e o papel das crianças que foram estando connosco.

Esta é uma experiência que tem as suas peculiaridades e em que cada dia é diferente do anterior, desafiando-nos a nós educadores, às crianças e ainda à família. Cada um dos agentes envolvidos tem o poder e a capacidade de fazer brotar (ou não) o que de melhor cada um tem.

É com esta mutabilidade diária que temos de aprender a viver, melhorando-nos e melhorando os outros diariamente. Só assim se formarão cidadãos capazes de

¹ Este relatório baseia-se em dados factuais ocorridos entre setembro de 2014 e janeiro de 2016, pelo que os mesmos podem já não corresponder à realidade atual.

entender o mundo e, mais importante que isso, capazes de se entenderem a si próprios.

Palavras-chave: Educação, Educação Pré-Escolar (EPE), Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), Trabalho por Projeto, Experiências Significativas.

The double meaning of Education

Summary: "According to the original meaning of the word, and as Cournout points out, educate is “extracting” from the being what he already possesses in a potential state. The act that the educator practises upon the learner comes out as a revelation of his possibilities. [...] Education is not something that we can give to the learner, but it is the development of all the good things he already contains when he is only a fetus [...]”² (Debesse, 1999: 9).

Persuaded by this fine idea of Debesse and by the probation I did during my Master's Degree in Pre-School and Basic Education, I made this report which fuses the experience of educational practice with theoretical knowledge³.

By taking this journey, having two different goals, where practice should occur with the same purpose, regardless of the age of the children or even the education cycle, I found out that the results we can see in each young citizen depend much more on the hands that develop him than on the raw material that he is made of.

For the well-knowing and well-doing of this incredible occupation, we were improving our practice, our approach and also our role and the role of the children.

This is an experience which has its singularities, where each day is different from the previous one, challenging us: educators, children and even their families.

² Free translation by the author. In the original one reads: *De acordo com o sentido original da palavra, e conforme salienta Cournout, educar é «fazer sair» do ser o que ele já possui em estado potencial. A acção que o educador exerce sobre o educando surge assim como uma revelação das suas possibilidades. [...] A educação não é qualquer coisa que se dá ao educando, mas é o desenvolvimento de tudo o que de bom ele já contém em embrião [...]* (Debesse, 1999: 9).

³ This report is based on factual data that occurred between September 2014 and January 2016, whereby they may no longer correspond to the current situation.

Each of the agents involved has the power and the ability to sprout (or not) the best each one has.

We have to learn to live with this daily mutability, getting better and improving others every day. Only this way we can create citizens who can understand the world, and more important than that, citizens who can understand themselves.

Key-words - Pre-School Education (PSE), 1st Cycle of Basic Education (1st CBE), work by project, significant experiences.

Sumário

	Página
Introdução	17
Parte I – Contextualização e Itinerário Formativo	23
Secção A – Educação Pré-Escolar	26
Caraterização do Contexto Educativo	28
A Sala	32
A Rotina e os Instrumentos Reguladores	36
As Fases do Estágio	43
Secção B – 1.º Ciclo do Ensino Básico	47
Caraterização do Contexto Educativo	47
A Sala	50
A Rotina	51
As Fases do Estágio	55
Parte II – Experiências-Chave	61
Educação Pré-Escolar – Abordagem de Mosaico	64
Educação Pré-Escolar – O Movimento da Escola Moderna, a Autonomia e a Gestão de Rotinas	73
Educação Pré-Escolar – A Relação entre o Jardim de Infância e a Família.	76
1.º Ciclo do Ensino Básico – A Autoridade e a Pedagogia dos Manuais	78
1.º Ciclo do Ensino Básico – Experiências Significativas	81
Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico – O Papel do Educador/Professor na Sala	89
Considerações Finais	93
Referências Bibliográficas	99
Apêndices	107

Lista de Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra.

MEPE/1.º CEB – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

CEB – Ciclo do Ensino Básico.

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social.

EPE – Educação Pré-Escolar.

MEM – Movimento da Escola Moderna.

ARCIL – Associação de Reabilitação de Cidadãos Inadaptados da Lousã.

AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular.

CD – *Compact Disc*

DVD – *Digital Versatile Disc*

Lista de Quadros

Quadro I: Distribuição das crianças segundo as variáveis sexo e ano de nascimento.

Quadro II: Distribuição dos Pais/Encarregados de Educação segundo as Habilitações Literárias.

Quadro III: Gestão Semanal das Atividades

Quadro IV: Número de alunos e de docentes titulares, por cada ciclo de ensino.

Quadro V: Distribuição dos Pais/Encarregados de Educação segundo a variável Habilitações Literárias

Quadro VI: Horário predefinido da turma

Quadro VII: Horário adaptado da turma.

Quadro VIII: Quadro-síntese das fases do Projeto Final.

Lista de Figuras

Figura 1 – Lista dos participantes no projeto.

Figura 2 – Manta Mágica.

Figura 3 – Área da Biblioteca.

Figura 4 – Conto da História *A Que Sabe a Lua?* de Michael Grejniec.

Figura 5 – Teia Concetual.

Figura 6 – Portfólio do Projeto.

Figura 7 – Caixa Contadora de Histórias.

Figuras 8 e 9 – Paus de Espetada e Colheres Contadores de Histórias.

Figuras 10 e 11 – Meias, Manta e Avental Contadores de Histórias.

Figura 12 – Apresentação e divulgação da Manta Contadora de Histórias

Figura 13 – Registo Gráfico da Manta Contadora de Histórias.

Figura 14 – Fotografia Panorâmica da Sala Roxa – inclui a área de trabalho coletivo / área da expressão plástica, a área da matemática, a área da biblioteca e do centro de recursos, a área das ciências e a área da escrita. Através da porta à esquerda vê-se o salão, a área do faz de conta e a área dos jogos.

Figura 15 – Imagem ilustrativa do projeto *As Oito Profissões* – Visita ao Padeiro.

Figura 16 – Atividade prática de descoberta dos termos *quarta parte*, *quádruplo*, *terça parte e triplo* e a revisão dos termos *metade* e *dobro*.

~ Introdução ~

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (MEPE/1.º CEB) proporciona, de acordo com o seu plano de estudos, as unidades curriculares de Prática Educativa I – Educação Pré-Escolar e Prática Educativa II – 1.º CEB que, por sua vez, nos orientam para e nos estágios. Este Relatório Final resultará das diversas experiências vividas ao longo de ambos os estágios⁴. Através deles, irei refletir, analisar e investigar algumas das questões que foram surgindo ao longo dos mesmos.

A prática pedagógica durante o Estágio é o teste decisivo dos candidatos a professores de escolherem o ensino como profissão, exigindo-lhes que transfiram para a prática os conhecimentos teóricos (Saracho, 2010:943).

Assim sendo, e através deste Relatório, irei relatar a minha experiência enquanto estagiária, incluindo, também, uma apreciação crítica devidamente fundamentada. Os estágios permitem-nos observar e intervir no contexto educativo real, bem como a gestão pedagógica dos educadores/professores perante o seu grupo e a diversidade de crianças que nele coexistem. A oportunidade de estagiar admite-nos, ainda, colocar em prática muitas das competências e dos saberes construídos ao longo da nossa formação.

Na prática pedagógica importa que as crianças percebam os processos e não apenas as conclusões deles retiradas, ou seja, importa que estas aprendam a conhecer e não os conhecimentos, que aprendam a aprender e não os objetos de aprendizagem, que aprendam a refletir, a pensar e a investigar e não que utilizem as reflexões, os pensamentos e as investigações de outrem, que aprendam como resolver situações e não as próprias soluções, que aprendam «a ser» e não «o ser» (Ministério da Educação, 1995:77).

A prática pedagógica é um benefício ao longo da nossa formação no mestrado. Na minha opinião, é das experiências mais ricas de que beneficiamos enquanto estudantes e profissionais, não só porque nos permite estabelecer uma

⁴ Nos anos letivos de 2014/2015 e 2015/2016 o MEPE/1.ºCEB dispunha de estágios com duração de três meses. Os estágios eram intercalados com as aulas teóricas, sendo que dois dias por semana, tínhamos aulas na ESEC e nos restantes três dias íamos para os Centros de Estágio.

ponte entre a teoria e a prática, mas também porque nos coloca à prova e nos faz conhecer melhor a nós mesmas. É nestes períodos que podemos experimentar métodos e modelos pedagógicos, avaliando as vantagens e desvantagens de cada um, refletindo as nossas práticas e melhorando enquanto formadores de cidadãos.

Por forma a ser uma experiência mais completa e enriquecedora, os estágios de intervenção são supervisionados pelos professores orientadores de estágio e são articulados com os orientadores cooperantes de cada grupo/turma.

A supervisão neste contexto é considerada estimuladora, pois visa apoiar e regular o desenvolvimento através de feedback, questionamento, apoio/encorajamento, sugestões/recomendações, síntese/balanços e esclarecimentos conceituais. Esta atividade foca-se na reflexão da prática e tem muita relevância (Alarcão e Roldão, 2008: 53). Com efeito, fui muito bem acompanhada ao longo dos estágios: os supervisores marcaram presença sistemática nos contextos educativos, aconselharam-nos, ajudaram-nos na planificação semanal das atividades e estiveram presentes sempre que foi necessário.

De acordo com as mesmas autoras, a construção e o desenvolvimento profissional leva à auto-implicação socio-construtivista, através do apoio dos outros (supervisores e colegas). Esta evolução é referenciada à ação e aos saberes constituídos, sendo ela, também, socio-construtivista e analítico-reflexiva, envolvendo contato com a realidade, contextos diversificados, lógica projetual, dimensão questionadora da prática, mobilização de saberes e muita pesquisa. Esta construção e este desenvolvimento estão em constante reconstrução, levando o sujeito a tomar consciência das necessidades, autoformando-se e mudando de posição, sendo intemporal – na medida em que é influenciada por artigos de professores, revisita unidades curriculares do curso e mantém uma perspetiva de exercício futuro (Alarcão e Roldão, 2008: 26). De facto, ao longo desta experiência fomos alicerçando de materiais e de conhecimentos que tínhamos adquirido, procurando o crescimento e a realização pessoais e, consequentemente, uma experiência completa e gratificante tanto para nós como para as nossas crianças.

Para alcançar uma melhor percepção do processo, este relatório está organizado em duas partes (Parte I e Parte II). Começo por contextualizar as duas realidades educativas que presenciei e explicitar o meu itinerário em cada uma delas (Parte I). De seguida, apresentarei uma análise elaborada e fundamentada com base nas experiências que tive na minha prática pedagógica (Parte II).

~ Parte I ~

Contextualização e Itinerário Formativo

Ao longo do percurso no Mestrado, efetuei dois estágios interventivos⁵: o primeiro numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) em Educação Pré-Escolar e o segundo numa Instituição Pública de Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Ambas as intervenções seguiram uma lógica faseada: (i) observação do contexto educativo, (ii) entrada progressiva na prática pedagógica e (iii) prática pedagógica.

Nesta Parte vou caracterizar e descrever os contextos educativos dos quais fiz parte, as práticas observadas e efetuadas e a evolução dos contextos educativos ao longo dos estágios.

⁵ Ambos os estágios foram realizados em cooperação com uma colega.

Secção A – Educação Pré-Escolar

A Lei Quadro da Educação Pré-Escolar preconiza que *a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário* (Assembleia da República, 1997: 670).

A EPE destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e tem como principais objetivos: a) a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática; b) a inserção da criança em grupos sociais diversos; c) a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; d) o estímulo do desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais; e) o desenvolvimento da expressão e da comunicação através da utilização de linguagens múltiplas; f) o incentivo para a curiosidade e para o pensamento crítico; g) a promoção de condições de bem-estar e de segurança; h) a despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades; e i) o incentivo à participação das famílias e da comunidade no processo educativo.

Assim sendo, *o educador deve privilegiar o desenvolvimento da criança e a construção articulada do saber, numa abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas* (Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar: 1). Para que o consiga, este profissional tem de compreender qual é o seu papel na vida das crianças.

Com o objetivo de elucidar esta questão, a circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 (Ministério da Educação) e o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular) vêm dar algum suporte aos educadores, incutindo-os a ter uma atitude pró-ativa na procura da sequencialidade entre a educação pré-escolar e o ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), bem como a criar “condições para uma articulação co construída

escutando os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspetivas” (Ministério da Educação, 2007: 6). O educador tem, portanto, de conceber e desenvolver o currículo em vigor, não só através da planificação, da organização e da avaliação do ambiente educativo, como também através de atividades e projetos curriculares.

“A avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados à sua especificidade” (Ministério da Educação, 2011: 1). Sendo esta uma das competências atribuídas ao educador e devido às dificuldades que advêm desta componente, o Ministério da Educação publicou a Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011.

Para além de ter em conta as normas legalmente definidas importa, também, dar voz à criança, pois ela é o centro da atividade pedagógica e sem ela nada seria possível fazer. Assim, a criança tem o direito a *ser escutada, participar e ter controlo sobre a sua vida* (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2003) (Oliveira-Formosinho, 2008: 17).

Segundo a mesma autora, *a evolução cultural e pedagógica trouxe uma nova imagem da criança que, necessariamente, tem impacto nos paradigmas de investigação e [...] o primeiro desafio para a investigação é um desafio ético: o respeito pelas crianças* (idem, ibidem: 26).

Caraterização do Contexto Educativo

A Instituição de Solidariedade Social que me acolheu situa-se no centro da zona antiga de Coimbra, estando assim rodeado por uma grande quantidade de serviços – desde o comércio local (retrosarias, quiosques, lojas de conveniência, cafés/restaurantes, Mercado Municipal, entre outros serviços) às estruturas culturais (Praça da República, Pátio da Inquisição, Teatro da Cerca de São Bernardo, Museus, Casa da Escrita, entre outros pontos de visita), passando pela educação (Escolas Secundárias, Pólo I da Universidade de Coimbra, entre outras instituições).

Tendo em conta a variedade na zona envolvente ao Jardim de Infância, as crianças dispõem de inúmeras oportunidades de visita e de relação com a comunidade envolvente. Esta proximidade com os serviços propicia o seu desenvolvimento e o seu crescimento com e para a comunidade, fomentando as aprendizagens sociais.

O Jardim de Infância é uma instituição sem fins lucrativos que apoia as crianças dos 4 meses aos 6 anos de idade e as suas famílias.

Esta instituição tem sede num edifício (Coimbra), no qual se encontra a sala das crianças de 5 anos (sala dos bibes amarelos), a cantina do pessoal docente e não docente, uma sala de reuniões, os serviços de lavandaria, despensas para arrumação e a secretaria. O outro edifício possui uma sala de educadoras, duas despensas, a Creche (sala dos bibes cor de rosa e sala dos bibes verdes) e as salas dos 3 (sala dos bibes azuis) e dos 4 anos (sala dos bibes roxos) do Jardim de Infância. Ambos os edifícios apresentam uma cantina para cada uma das salas, bem como casas de banho, dormitórios e espaços exteriores.

Todas as crianças têm pais trabalhadores ou moradores nessa mesma área geográfica.

A instituição oferece apoio às famílias entre as 7h45 e as 19h15 todos os dias úteis do ano à exceção da última quinzena de Agosto (na qual se fazem desinfestações e obras necessárias), no dia de Carnaval e nos restantes dias feriados. Deste modo, dispõe de diversos recursos humanos: presidente e demais elementos da

Direção, Educadoras de Infância, Auxiliares de Educação, Auxiliares de Serviços Gerais, Escriturária, Cozinheira, Famílias e outros intervenientes da comunidade envolvente.

A nível de recursos materiais, o Jardim de Infância dispõe de mobiliário, material didático, material de desgaste, material de desperdício, televisores, leitores de DVDs, máquinas de filmar, computadores, projetor de *Data Show*, leitores de CDs e máquinas fotográficas. Há, ainda, uma carrinha de transporte à disposição.

A instituição rege-se pelas bases teóricas do Modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), o qual foi fundado em 1966 e tem vindo a desenvolver práticas moral e socialmente – apresentando-se assim um modelo sociocêntrico da educação. O MEM tem, então, como princípio orientador, a formação democrática e o desenvolvimento sócio moral dos educandos com plena participação na gestão do currículo.

É importante referir que o MEM tem como base de trabalho a pedagogia de projeto que, segundo Katz e Chard (1997: 3-4), *é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo [...]. Poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico. [...] Ao contrário da brincadeira espontânea, os projetos envolvem as crianças num planeamento avançado e em várias actividades que requerem a manutenção de esforço durante vários dias ou semanas* (Serra, 2004: 51).

A pedagogia de projeto, tão utilizada neste modelo pedagógico distinguir-se-á do trabalho de projeto na medida em que a iniciativa é da criança e não do educador (Ministério da Educação, 1998).

O grupo que acompanhei pertencia à sala roxa e era constituído por 27 crianças (3/4 anos), uma educadora, e uma auxiliar de ação educativa.

Ao longo do estágio, para além na nossa presença (minha e da colega de estágio) houve ainda a intervenção de uma aluna estagiária da Escola Secundária Jaime Cortesão como auxiliar de ação educativa.

Abaixo apresento uma tabela que organiza as crianças de acordo com o seu ano de nascimento e o seu género:

Quadro I: Distribuição das crianças segundo as variáveis sexo e ano de nascimento.

Ano de Nascimento Sexo	2011	2010	Total
Feminino	4	9	13
Masculino	0	14	14
Total	4	23	27

Como podemos observar na tabela, 23 crianças nasceram no ano de 2010 e as restantes 4 nasceram no ano de 2011. Esta diferença etária permite que haja uma homogeneidade de saberes, de maturidade e de competências na sala.

Das crianças presentes na sala roxa, 23 já faziam parte deste grupo no ano anterior, 3 estavam a frequentar a Creche e a última tinha estado sob o acompanhamento de uma ama.

Num universo de 53 pais/encarregados de educação também é possível denotar algumas diferenças a nível de formação escolar:

Quadro II: Distribuição dos Pais/Encarregados de Educação segundo as Habilitações Literárias.

Ensino Básico		Ensino Secundário		Ensino Superior				Trabalhador/ Estudante
Completo	Incompleto	Completo	Incompleto	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Mestrado
6	12	12	6	1	9	1	4	2

Dos 53 pais/Encarregados de Educação em questão, 42 trabalhavam no setor terciário (prestação de serviços), 5 estavam desempregados, 1 era militar, 1 trabalhava na área da educação e 4 trabalhavam na área de investigação. As idades destes estavam compreendidas entre os 24 e os 49 anos.

O grupo era muito dinâmico e muitas crianças mostravam entusiasmo quando se falava em novos projetos ou novas visitas a fazer. Havia algumas crianças que não manifestavam muito a sua opinião.

De uma maneira geral todas elas já se tinham adaptado às rotinas da sala (preconizadas pelo Modelo do Movimento da Escola Moderna), respeitando os momentos de trabalho autónomo umas das outras, bem como os momentos de trabalho coletivo e as comunicações. Na sua grande maioria ainda não tinham adquirido algumas regras, tais como esperar pela sua vez para falar, fazer silêncio quando os amigos ou a educadora estavam a falar, entre outras.

Apesar da idade, as crianças já demonstravam interesse em saber coisas novas e em investigar determinados assuntos – interesse este que se podia verificar na já longa lista de projetos realizados nesse ano letivo. O facto de o MEM preconizar a descoberta partindo do interesse das crianças, e tendo os adultos apenas como mediadores deste processo, leva a que as crianças fiquem satisfeitas com as suas descobertas e que procurem partilhá-las com o grupo nas comunicações diárias.

A Sala

O espaço destinado à sala roxa tinha inúmeros materiais distribuídos pelas diversas áreas. De seguida, apresento cada área da sala, bem como o material que dispunha e alguns dos seus objetivos:

- **Área de Trabalho Coletivo / Área da Expressão Plástica**

Este é o único espaço onde todo o grupo podia estar ao mesmo tempo. Era constituído por um conjunto de mesas dispostas em forma oval e no qual as crianças se reuniam pelas mais diversas razões. Para além de um espaço de comunicação era, também, o espaço de avaliação e de regulação do grupo.

Esta área servia, ainda, para a realização de atividades de Expressão Plástica: Desenho, Recorte e Colagem, Pintura e Modelagem. A mesa era circundada por cadeiras e por placards e armários de arrumação.

Ao longo da minha observação constatei que não era uma das áreas mais concorridas, havendo maior afluência quando havia atividades coletivas (desenhos de visitas, comunicações, preparação de lembranças para os pais, entre outras atividades do mesmo género).

- **Área da Matemática**

Este espaço era composto por armários de arrumação com alguma variedade de materiais manipulativos/jogos relacionados com a matemática, uma mesa e cadeiras. À disponibilidade das crianças estavam atividades como enfiamentos (colares de contas), números magnéticos, jogos de associação de quantidades, dominós, jogos de seriação, entre outros materiais.

Esta área tinha alguma procura, apesar de normalmente serem sempre as mesmas crianças a escolhê-la. Era uma área que exigia alguma quietude e concentração.

- **Área do Faz de Conta**

Este era um espaço localizado no salão agregado à sala do grupo. Nesta área as crianças dispunham de inúmeros acessórios e objetos. Este era, sem dúvida, o espaço mais concorrido da sala e no qual todas as crianças se divertiam imenso a vestir outras roupas, a calçar sapatos de adulto, a colocar diversos adereços e maquilhagem para encarnar outra personagem.

Contudo, este era, também, o espaço mais difícil de reorganizar e arrumar, depois da brincadeira.

- **Biblioteca / Centro de Recursos**

Este espaço era constituído por duas estantes de livros, por um computador, por uma mesa e por cadeiras, situando-se junto a uma grande janela e permitindo, assim, o usufruto da luz natural.

Nesta área as crianças podiam ler diversos livros que estavam distribuídos pelas prateleiras segundo a tipologia de leitura (enciclopédias, contos, revistas, livros de ciências, projetos elaborados pelas crianças, entre outros) e realizar alguns jogos didáticos no computador.

Havia, ainda, um leitor de CDs e vários CDs com histórias e canções.

A área da leitura não estava nas preferidas das crianças, verificando-se pouca afluência. Houve um dia em que uma das crianças que estava neste espaço estava a fingir que estava a contar uma história a um grupo de crianças, fazendo uma leitura pelas imagens e virando o livro na ideia de o mostrar a um público imaginário que pudesse estar a assistir.

Já a área do computador era muito disputada, causando alguns conflitos entre as crianças. Havia uma criança que apenas usufruía dessa Área, a menos que fosse obrigada a dar lugar aos amigos.

- **Área dos Jogos**

Esta área surge da separação de uma das mesas que compõem a mesa grande. Nela podemos encontrar alguns puzzles, jogos de encaixe, legos, dominós, entre outras atividades.

Havia um grupo de rapazes que tinham por hábito ficar nessa área e fazer construções diversas com os legos - normalmente havia sempre um leque variado de carros e edifícios.

- **Área das Ciências**

Este espaço era destinado à observação e exploração de materiais naturais, bem como à experimentação e observação de fenómenos científicos.

Nesta área as crianças encontravam um variado conjunto de instrumentos científicos (lupas, conta-gotas, lâminas, entre outros) e recipientes bem como alguns materiais para analisar e fazer experiências. Havia folhas diferenciadas para registo das experiências.

Algumas crianças gostavam de ir para o cantinho das ciências fazer algumas atividades experimentais (objetos que vão ou não ao fundo da água, misturas sem camadas e com camadas, observação com lupas, etc.).

- **Área da Escrita**

Esta área dispunha de um armário com materiais, uma mesa e cadeiras. As crianças tinham acesso a cadernos (cada uma tinha o seu), canetas, postais, envelopes, jogos de imagens e letras magnéticas.

As crianças aderiam muito bem a esta área porque gostavam de escrever recados aos pais e de fazer postais.

Ao longo do estágio os adultos da sala roxa tentaram reencaminhar as crianças para áreas que elas não frequentassem tanto e propuseram atividades ou construções diferentes com os mesmos materiais, levando as crianças a utilizar os mesmos materiais para diferentes finalidades.

A Rotina e os Instrumentos Reguladores

A rotina da sala roxa, à semelhança da rotina de toda a instituição, estava muito ligada ao Modelo do Movimento da Escola Moderna.

Assim, as crianças tinham tempos estipulados para três momentos diários distintos:

- Tempo de Trabalho Autónomo;
- Tempo de Trabalho Coletivo;
- Tempo para as Comunicações.

Estes momentos, defendidos pelo MEM, eram a base de rotina das crianças tal como a legislação para a Educação Pré-Escolar em vigor. Assim sendo, e integrados nesta organização diária, as crianças teriam de desenvolver determinadas competências:

- Articulação de Conteúdos;
- Formação Pessoal e Social;
- Expressão e Comunicação (Expressão Musical, Expressão Físico-Motora, Expressão Plástica, Expressão Dramática, Educação Matemática, Oralidade e abordagem à Escrita);
- Conhecimento do Mundo.

Tentando promover aprendizagens em todas estas áreas e destas formas, as crianças tinham um horário base que servia de organizador semanal:

Quadro III: Gestão Semanal das Atividades.

	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
MANHÃ	Acolhimento em conselho	Acolhimento em conselho	Acolhimento em conselho	Acolhimento em conselho	Acolhimento em conselho
	Tempo de Trabalho Autónomo /Projetos	Tempo de Trabalho Autónomo /Projetos	Saídas/Culinária	Expressão Motora	Tempo de Trabalho Autónomo /Projetos
	Comunicações	Comunicações			Comunicações
ALMOÇO					
TARDE	Expressão Musical	Expressão Dramática	Tempo de Trabalho Autónomo /Projetos	Tempo de Trabalho Autónomo /Projetos	Arrumação dos Trabalhos Reunião de Conselho
	Balanço do Dia	Balanço do Dia	Balanço do Dia/Comunicações	Balanço do Dia/Comunicações	

Ao longo das semanas as rotinas foram adaptadas a compromissos que surgiram, tal como a épocas festivas e a dias especiais.

Pude constatar que nas semanas em que as rotinas se alteravam devido a algum fator externo, as crianças andavam mais agitadas e tinham maior dificuldade em compreender as regras da sala e em respeitar os outros.

Aquando estas alterações, era dada uma maior relevância aos instrumentos de regulação sendo que estes eram, também, adaptados à rotina da criança nessas mesmas alturas. Por forma a regular e organizar a ação educativa da educadora e das crianças, havia alguns instrumentos reguladores afixados e acessíveis às crianças.

Segundo Oliveira-Formosinho (1996: 140), *os instrumentos de organização e de regulação educativa utilizados por Freinet têm vindo a ser reestruturados e*

refundamentados pelo MEM, como é o caso das formas de planeamento de trabalho e da transformação do sentido de “Jornal de Parede” em “Diário” da turma (Niza, 1991) enquanto instrumento de regulação informativa.

Assim, passo a enumerar e esclarecer os diversos instrumentos reguladores presentes e utilizados na sala.

- **Diário de Grupo**

Este instrumento tinha por base uma folha grande dividida em quatro colunas: “Gostei”, “Não Gostei”, “Fizemos” e “Queremos Fazer”.

As duas primeiras colunas destinavam-se ao registo de ocorrências positivas e negativas, a terceira ao registo das principais atividades realizadas durante a semana e a quarta coluna servia de planificação das atividades que se desejava realizar na semana seguinte. Segundo Folque (1999: 9), *as primeiras três colunas permitem ao grupo fazer uma avaliação sociomoral da semana e a quarta uma participação no planeamento organizacional e pedagógico.*

Este instrumento encontrava-se afixado na parede e ao alcance das crianças, para que todos o pudessem utilizar da melhor maneira. No final da semana era retirado da parede e servia de ponto de partida para a reunião de conselho (realizada às sextas-feiras à tarde).

- **Agenda Semanal**

Este instrumento foi definido no início do ano letivo e apresentava uma organização dos diferentes tempos durante a semana – é semelhante a um horário semanal mas de caráter dinâmico.

Afixado à entrada da sala, pais e filhos podiam verificar diariamente o tipo de atividades que seriam propostas em cada dia.

- **Quadro das Tarefas**

Este instrumento expunha uma lista de tarefas de manutenção e apoio às atividades, delegando a responsabilidade das várias tarefas da sala a diferentes pares de crianças.

A rotação dos pares era definida semanalmente na reunião de conselho, ficando as crianças a saber quais eram as suas responsabilidades na semana seguinte.

- **Mapa de Atividades**

Este instrumento era representado por uma tabela de dupla entrada da qual faziam parte as diversas áreas da sala e o nome de cada criança. O objetivo deste quadro era que as crianças assinalassem com uma circunferência as atividades que pretendessem desempenhar no Tempo de Trabalho Autónomo e a preenchessem depois de as realizarem.

Assim, este instrumento *é usado como um processo de autorreflexão sobre a ação na medida em que, progressivamente as crianças aprendem a antecipar as suas atividades fazendo os seus planos* (Folque, 1999: 9).

- **Mapa de Presenças**

Este instrumento, à semelhança do anterior, era uma tabela de dupla entrada que apresentava os nomes das crianças e os dias do mês.

O quadro era preenchido diariamente pelo par responsável e segundo um código previamente combinado (presença – bola verde, falta – bola vermelha). No final do mês procedia-se a uma contagem do número de faltas de cada criança.

- **Lista de Projetos**

Este instrumento apresentava, como o próprio nome indica, uma lista de projetos que as crianças desejavam realizar durante o ano letivo. Nele estavam

indicadas as questões problema que iam surgindo, os intervenientes responsáveis pelo projeto e a data de apresentação dos resultados/divulgação dos projetos ao grupo.

- **Regras de Convivência**

As Regras de Convivência estavam expressas num cartaz aberto no qual as crianças podiam acrescentar normas que considerassem importantes na convivência do grupo. Todas as regras eram concebidas por sugestões das crianças (quando se deparavam com problemas na sala) e acordadas entre todos antes de serem afixadas. Para facilitar a perceção, cada regra era ilustrada.

- **Quadro das Idades**

Este instrumento servia para que as crianças adquirissem a noção da sua idade comparativamente aos amigos. Este quadro tinha dois setores: um histograma que agrupava as crianças por mês de nascimento/aniversário, e uma tabela que seccionava as crianças de 3, 4 e 5 anos.

No dia do seu aniversário, cada criança alterava o cartão com a sua fotografia para a área desejada.

- **Mapa do Tempo**

Este instrumento encontrava-se na área das Ciências e tinha por objetivo o registo simbólico do tempo do próprio dia. Havia um par de crianças encarregue de o fazer diariamente.

- **Os pares**

Este instrumento era meramente informativo e continha os pares que as crianças deveriam formar entre si sempre que saíssem da sala (fosse para ir a uma visita ou até mesmo para a cantina).

- **Marcação da Área**

Estes instrumentos eram bolsas que serviam para limitar o número de crianças por cada área. Em cada espaço da sala (aqueles que se encontravam referidos no mapa de atividades) havia um conjunto de bolsinhas correspondente ao número de crianças que podiam permanecer simultaneamente em cada área (por exemplo, se na biblioteca só podiam estar 3 crianças, só havia três espaços para os seus cartões).

Este método facilita a autogestão das crianças uma vez que é de fácil perceção. Assim, as crianças distribuíam-se pelas áreas que queriam, respeitando sempre as normas de cada uma.

Mais uma vez, importa referir que as bolsas estavam acompanhadas por um desenho elaborado pelas crianças que ilustrava o número de elementos que podia estar em cada espaço da sala.

- **Calendário**

Este instrumento tinha pequenos cartões numerados de 1 a 31 que representavam os dias do mês, cartões de 1 a 12 que representavam os meses e cartões com os dias da semana.

Este conjunto de cartões tinha velcro e servia para as crianças manusearem e atualizarem, diariamente, a data.

Associado a esta ferramenta estava um mapa mensal no qual as crianças faziam uma cruz no dia que já passou – no ontem.

A associação destes dois instrumentos facilitava a perceção temporal da criança: ontem, hoje, amanhã, na próxima semana, no fim-de-semana, entre outras.

Baseado na teoria de desenvolvimento da aprendizagem de Vigotsky, o *modelo pedagógico do MEM desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspectiva social, em que o desenvolvimento se constrói*

através das práticas sociais, dentro de parâmetros históricos e culturais (Folque, 1999: 5). Assim, as aprendizagens das crianças, segundo este modelo, fazem-se a partir de uma perspetiva de interação com o outro, tornando-os membros de uma pequena sociedade – com direito a todas as vivências que o viver em sociedade implica.

Segundo Niza, as grandes finalidades do MEM são: *1) a iniciação às práticas democráticas; 2) a reinstituição dos valores e das significações sociais; 3) a reconstrução cooperada da cultura* (*idem, ibidem*: 5).

Tudo o que vivenciei no Jardim de Infância levou-me a pensar na importância de todos os instrumentos de regulação que, colocando a criança como centro da sua própria aprendizagem, dão-lhe voz e poder de decisão acerca das próprias escolhas, responsabilizando-as pelas consequências das mesmas.

As Fases do Estágio

Ao longo da primeira fase do estágio procurei observar o contexto e retirar o máximo de informações que consegui.

Segundo Morris (2011:10), *alguns investigadores do comportamento infantil preferem não fazer experiências, mas observar aquilo que as crianças fazem no recreio ou noutros contextos. O seu método passa por tirar notas e registar a forma como a frequência de determinadas ações aumenta ou diminui com a alteração das circunstâncias. Através da simples observação, chegam a conclusões muito precisas e pormenorizadas sobre as interações sociais das crianças e as alterações que ocorrem ao longo dos meses.*

É precisamente nesta perspetiva que assentou a primeira etapa do estágio, não descurando, assim, a sua importância nas fases seguintes.

Nessa fase utilizei o Diário de Bordo (instrumento de observação) e uma Tabela de Observação - previamente construída e adequada à faixa etária das crianças deste grupo (3/4 anos) - para registar os comportamentos, as atividades e as rotinas das crianças. Os parâmetros desta tabela foram selecionados tendo por base as Áreas de Conteúdo propostas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, uma vez que este documento tem *um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças* (Ministério da Educação, 1997: 5). Para além disso apropriei-me do modelo pedagógico em vigor e das regras combinadas entre todos.

A segunda fase pode ser considerada uma etapa de transição entre a observação por si só e a prática pedagógica no seu todo.

Durante este período de tempo eu e a colega planeámos algumas atividades que implementámos com o grupo de modo a apropriarmo-nos da individualidade das crianças.

Começámos por gerir apenas os momentos de Expressão Físico-Motora. Segundo Morris (2011: 30), as crianças desta faixa etária estão em crescimento e precisam de se *expressar através do exercício físico. A dieta deve ser equilibrada e variada para alimentar a atividade e continuar o crescimento.*

De acordo com a mesma autora, *um dos problemas que a criança em idade pré-escolar enfrenta hoje é o de não haver suficientes espaços abertos seguros onde possa exprimir a sua necessidade de atividade física vigorosa (idem, ibidem: 30).*

Foi ao longo desta fase que comecei a dar os primeiros passos no terreno e a detetar a atitude que devia ter enquanto educadora.

Das atividades por mim e pela colega realizadas nesta fase, dei conta que tivemos alguns problemas em esclarecer as regras às crianças, resultando daí uma maior confusão. Estes exemplos foram o ponto de partida da minha reflexão em relação à prática pedagógica e à gestão do grupo.

Depois de alguma pesquisa concluí que *a criança em idade pré-escolar gosta de obedecer a regras simples, como todos caírem ao mesmo tempo nas canções infantis. As regras mais complexas não são tão comuns ou populares antes do início da educação formal. Um jogo com regras rígidas impostas pelos adultos pode começar bem, mas o entusiasmo exuberante da criança pode, em breve, revoltar-se e ela introduzirá algumas variações inventadas, num jogo que não costuma sofrer alterações (idem, ibidem: 146).* A perspetiva desta autora vai ao encontro do que acima mencionei.

As atividades que realizei fizeram-me conhecer melhor o grupo e refletir sobre a forma como devia lidar com as crianças e dar instruções claras sobre os objetivos das mesmas.

Se até aqui fui conhecendo o grupo e dinamizando algumas atividades esporádicas, a partir daqui tive uma participação mais ativa no contexto educativo: em cooperação com a colega, realizei um miniprojeto para organizar a Festa do Dia da Mãe, realizei um estudo acerca do Jardim de Infância através da Abordagem de

Mosaico, realizei o Projeto Final, planeei atividades para os três dias de estágio semanais e geri os tempos de cada dia.

Por ter sido uma fase mais interventiva do estágio, eu e a colega tivemos algumas dificuldades em gerir as intervenções das crianças quando estávamos em Tempo de Comunicações ou Tempo de Trabalho Coletivo.

Segundo o Modelo Americano ABC (A-Antecedent; B- Behavior; C-Consequent), as crianças tendem a ter determinados comportamentos em função dos antecedentes e das consequências que os mesmos podem trazer.

Por forma a gerir melhor as intervenções das crianças nos dois momentos de trabalho supracitados, adotámos o Sistema de Créditos. Este sistema é uma forma de reforçar comportamentos em contexto de sala e consiste em entregar ao aluno um determinado objeto/símbolo imediatamente após a realização de um comportamento positivo (tem-se por “comportamento positivo” toda a conduta que esteja de acordo com as regras previamente combinadas para a sala, como por exemplo respeitar) (Lopes e Rutherford, 2001:82).

Eu e a colega decidimos distribuir silhuetas coloridas de animais, feitas em folha EVA, por ser algo do interesse das crianças (animais) e ser atrativo.

A dada altura começámos a distribuir os créditos sempre que alguém tinha uma boa atitude e respeitava os aspetos combinados previamente. As crianças não compreendiam muito bem o porquê de terem recebido aquele animal, mas, ainda assim, guardavam-no no bolso do bibe. Com o decorrer do tempo elas começaram a associar os animais às atitudes positivas, tais como pôr o dedo no ar quando se tem intenção de falar e arrumar as áreas que desarrumaram.

No final da semana, em reunião de conselho, falámos acerca da razão para a distribuição dos animais e cada criança contou quantos tinha, por forma a perceberem quem tinha tido melhores comportamentos durante aquela semana.

Com efeito, o sistema de créditos resultou e a gestão do contexto tornou-se consideravelmente mais fácil.

Esta foi, portanto, uma fase de maior aprendizagem em contexto, na qual aprendemos a solucionar problemas e a ter alguma habilidade para lidar com os imprevistos que iam surgindo.

Secção B – 1.º Ciclo do Ensino Básico

Caraterização do Contexto Educativo

A Escola Básica na qual estagiei faz parte de um Mega Agrupamento de Escolas (situado na periferia da cidade de Coimbra) e é constituído por cinco jardins-de-infância, duas escolas de primeiro ciclo, uma escola de primeiro e segundo ciclos, uma escola de primeiro, segundo e terceiro ciclos, e uma escola secundária com terceiro ciclo (sede de agrupamento).

O Agrupamento contempla o seguinte número de alunos e de professores titulares de turma, por ciclo:

Quadro IV: Número de alunos e de docentes titulares, por cada ciclo de ensino.

	Número de estabelecimentos	Número de alunos	Número de docentes
Jardim de Infância	5	331 alunos + 4 NEE	15
1.º CEB	4	623 alunos + 47 NEE	32
2.º CEB	2	317 alunos + 24 NEE	15
3.º CEB	2	504 alunos + 51 NEE	25
Secundário	1	324 alunos + 37 NEE	15
Total	9	2099 alunos + 163 NEE	92

A Escola Básica tem uma localização central, encontrando-se na freguesia de sede de concelho. A área geográfica da mesma apresenta predominância semiurbana e tem como principais pontos de referência o Quartel de Bombeiros Municipais, a Escola Secundária e a Piscina Municipal.

Por ser a escola mais central, possui 473 alunos (281 alunos do 1.º CEB distribuídos por 13 turmas e 192 do 2.º CEB distribuídos por 9 turmas), aproximadamente 51 professores (excetuando os professores das Áreas de

Enriquecimento Curricular) e cerca de 35 funcionários (17 contratados pelo Agrupamento e 18 pela Autarquia). Os alunos que frequentam esta escola pertencem a um nível socioeconómico mediano.

O complexo escolar funciona entre as 7h00 e as 19h00 e oferece aos alunos Atividades de Enriquecimento Curricular (da responsabilidade da autarquia) e Ocupação de Tempos Livres (da responsabilidade da Associação de Reabilitação de Cidadãos Inadaptados da Lousã (ARCIL) e da Cáritas Diocesana de Coimbra). Como podemos verificar, a escola estabelece algumas parcerias com instituições da comunidade, essencialmente de carácter público.

A nível de infraestruturas, a escola tem um recreio – onde existem dois campos desportivos, um campo desportivo sintético, um pavilhão gimnodesportivo, espaços verdes e um campo de ténis – uma biblioteca, um bar, um salão polivalente, uma sala de enfermagem, uma sala de professores, uma unidade de multideficiência, uma cantina, duas salas para Ocupação dos Tempos Livres, uma reprografia, uma secretaria, uma sala de direção, um anexo para os Clubes (clube de culinária, clube de teatro, entre outros), uma papelaria, salas de informática e uma portaria.

A turma é composta por vinte e seis alunos, sendo catorze do género masculino e doze do género feminino, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos de idade, sendo vinte e dois destros, três esquerdinos e um ambidestro. Da totalidade de alunos, vinte e quatro são de nacionalidade portuguesa, um é luso-britânico e outro luso-espanhol. Da totalidade de alunos, apenas tenho conhecimento de que dez tenham frequentado o jardim-de-infância e todos frequentam as Áreas de Enriquecimento Curricular (AEC). Duas das crianças estão a repetir o ano (reprovaram no 2.º ano).

Todos os alunos seguem o currículo normal, à exceção do Aluno A, que se encontra ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Há, ainda, um elemento da turma (Aluno B) com currículo adaptado (ao 1.º ano de escolaridade) e dois (Alunos C e D) são acompanhados, uma hora por semana, por uma Professora de Apoio.

A turma apresenta um nível global de aprendizagem médio/baixo, uma vez que a assimilação dos conhecimentos é feita de forma lenta e pouco eficaz, dificultando a execução e fluidez das tarefas que lhes são propostas. No entanto, e

como seria de esperar, há um grupo de alunos que se destaca pela sua eficiência na realização das tarefas propostas, mostrando-se, assim, mais participativos e envolvidos nas mesmas.

A Professora Titular é um elemento de ligação e de coordenação de todos os intervenientes no processo educativo dos alunos. A ela são reconhecidas múltiplas responsabilidades, entre as quais, *chamar os pais à escola, informar, coordenar, dirigir reuniões, promover a resolução de problemas e mediar conflitos* (Zenhas, 2006:50). *É bom docente aquele que, em colaboração com todos os outros membros da comunidade educativa, suscita no seu aluno a maior quantidade de aprendizagens cognitivas, afectivas, psicomotoras da melhor qualidade* (Landsheere, 1992: 336).

De acordo com os dados recolhidos, as habilitações literárias dos 42 pais/encarregados de educação da turma são:

Quadro V: Distribuição dos Pais/Encarregados de Educação segundo a variável Habilitações Literárias.

Menos do 1.º Ciclo do Ensino Básico	2.º Ciclo do Ensino Básico	3.º Ciclo do Ensino Básico	Ensino Secundário	Curso Médio	Ensino Superior
1	1	5	15	2	18

Temos em crer que as habilitações literárias dos pais tendem a influenciar os hábitos de estudo das crianças, em casa.

Se antes se tomava a intervenção dos pais e das comunidades na esfera educativa como *uma espécie de intromissão* (Nóvoa, 1992:33), atualmente espera-se que ambos se unam e façam uma *Educação por e para os valores, (...) sendo os Pais efetivamente Pais e procurando os Professores, não ser substitutos dos Pais, mas antes coadjuvando-os na sua acção formativa* (Avelino, 2005:75).

Durante os primeiros quatro anos de escolaridade, a relação escola-família é *estabelecida pelo professor titular, designação atribuída na legislação ao professor de turma* (Zenhais, 2006:41).

A Sala

A sala de aula dispõe de um quadro interativo, dois computadores, um projetor, um quadro preto, alguns materiais para trabalhos manuais (canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera, colas, tesouras, cartolinas e EVA), armários de arrumação, aquecedor, cabides e um *placard* para exibir os trabalhos dos alunos.

A disposição das mesas da sala foi alterada, quase que semanalmente, de forma a melhorar o comportamento geral da turma. Sempre que foi necessário trabalhar em grandes grupos, adequou-se a disposição das mesmas. Os quadros (o interativo e o preto) da sala estão colocados na mesma parede, o que facilita a utilização de ambos sem que haja qualquer mudança de lugares por parte dos alunos.

A Rotina e os Instrumentos Reguladores

Ainda no período de observação, constatámos que as crianças tinham rotinas definidas.

A professora proporcionava trabalho, essencialmente, de forma individual e através de fichas de trabalho e de manuais. As aulas eram baseadas nas suas Planificações Semanais, sendo estas sustentadas pela organização de conteúdos sugerida pelos Manuais Adotados, e em materiais por ela elaborados. Ocasionalmente, recorria ao equipamento audiovisual.

A comunicação em sala de aula era feita maioritariamente de forma unidirecional, ignorando a expressão pessoal dos alunos e a sua interpretação da realidade. Na sala havia uma relação semiaberta havendo, esporadicamente, espaço aos alunos para partilharem as suas dúvidas.

A gestão do tempo foi efetuada de forma pouco flexível, respeitando os Blocos de Áreas (Não) Curriculares estipulados pelo horário.

A docente optava por uma Avaliação Sumativa, contemplada em dois momentos por trimestre através de Fichas de Avaliação com o objetivo de categorizar os alunos numa escala qualitativa.

Para além da rotina de trabalho, havia um horário de turma que estipulava a gestão semanal das atividades:

Quadro VI: Horário predefinido da turma.

	2.^a feira	3.^a feira	4.^a feira	5.^a feira	6.^a feira
08h30	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
10h00	Intervalo				
10h30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
12h00	Almoço				
13h30	Estudo Meio	Matemática	Português	Estudo Meio	Estudo Meio
14h30	AEC Desporto	AEC Música	Oficina Projeto	AEC Of. Artes	Apoio Estudo
15h30	Intervalo				
16h00	Expressões	Expressões	AEC Desporto	AEC Música	Expressões
17h00	Término das Aulas				

Através da observação, pudemos constatar que a professora respeitava o horário escolar na íntegra, excetuando apenas uma situação: como às segundas-feiras de manhã havia um diálogo acerca das novidades do fim-de-semana, a professora aproveitava o tempo sobran te para lecionar Português e utilizava o tempo seguinte para Matemática.

Para além da exceção supracitada, o restante horário era totalmente cumprido e quando mudava o tempo letivo, mudavam as atividades. Este tipo de prática, nada interdisciplinar, levava a que as crianças seccionassem o conhecimento por áreas, não promovendo a união e enlace dos diversos conteúdos das Áreas Curriculares e Não Curriculares.

Para a segunda fase do nosso estágio, e como necessitávamos de algum tempo para fazer um Trabalho Por Projeto com as crianças, a professora fez algumas trocas de tempos letivos, mantendo as horas semanais de cada Área. O horário ficou assim:

Quadro VII: Horário adaptado da turma.

	2. ^a feira	3. ^a feira	4. ^a feira	5. ^a feira	6. ^a feira
08h30	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
10h00	Intervalo				
10h30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
12h00	Almoço				
13h30	Estudo Meio	Estudo Meio	Apoio Estudo	Matemática	Estudo Meio
14h30	AEC Desporto	AEC Música	Oficina Projeto	AEC Of. Artes	Português
15h30	Intervalo				
16h00	Expressões	Expressões	AEC Desporto	AEC Música	Expressões
17h00	Término das Aulas				

Para além dos aspetos já referidos da rotina, as crianças também tinham hipótese de ir à Biblioteca, entregar e requisitar livros, todas as segundas-feiras das 10h30 às 11h15.

Na sala de aula, eram obrigadas a deixar os cartões escolares em cima de uma mesa logo de manhã, de maneira a que a auxiliar da turma os levasse e confirmasse o almoço dos alunos presentes. À hora do almoço, saíam sempre com a auxiliar, em fila. Este tipo de comportamento desresponsabilizava-as, tornando-as cada vez mais inadaptadas à sociedade.

Ao longo das semanas, e à medida que fomos precisando de tempo para preparar algumas atividades, as rotinas diárias foram adaptadas.

Para regular o contexto de sala de aula, a docente utilizava um mapa mensal de distribuição de tarefas e uma tabela de realização de trabalhos de casa. No início do estágio, tivemos conhecimento de umas grelhas de auto e heteroavaliação que

eram preenchidas pelos alunos após a realização de trabalhos de grupo (grelha esta que tinha apenas uma entrada preenchida).

Pela sala havia mais instrumentos reguladores: um cartaz com a distribuição dos aniversários da turma pelos meses do ano e um cartaz de comportamento. Nenhum destes dois materiais era utilizado.

As Fases do Estágio

Este estágio, à semelhança do anterior, dividiu-se em três fases essenciais.

A primeira fase tinha como principal objetivo observar o contexto educativo e retirar o máximo de informações que conseguíssemos.

Devido a uma recolha de dados tão rica aquando da observação, optámos por elaborar um Diário de Bordo Pessoal. Este instrumento de observação permite-nos descrever, detalhada e cronologicamente, factos e acontecimentos que vão ocorrendo diariamente, para que posteriormente seja mais fácil refletir sobre os mesmos.

Segundo Alarcão e Roldão (2008: 29), a *observação é um dispositivo cujas potencialidades os alunos parecem descobrir. Já a reflexão é considerada como promotora do conhecimento profissional, porque radica numa atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões.*

Nesta primeira fase também nos apropriámos da rotina da sala de aula, bem como das regras e princípios estipulados pela orientadora cooperante. Realizámos uma atividade pontual com as crianças, de maneira a conhecermos melhor as suas interações e a adaptarmo-nos mutuamente (nós às crianças e as crianças a nós).

Esta primeira atividade foi uma experiência única e teve um grande impacto na atitude que adotámos nas intervenções seguintes.

Para além de não nos conhecerem, o facto de lhes termos proposto uma atividade em grande grupo (12-13 elementos) causou-lhes alguma estranheza e, conseqüentemente, gerou um comportamento pouco adequado e muito agitado na sala de aula.

A segunda fase deste estágio teve como principal objetivo a interação parcial com a turma – cada estagiária ficou responsável por lecionar duas Áreas a cada semana (Português e Estudo do Meio, Português e Expressões, Matemática e Estudo do Meio ou Matemática e Expressões).

Esta pode ser considerada uma etapa de transição entre a observação por si só e a prática pedagógica no seu todo.

Durante este período de tempo, eu e a colega planificámos conjuntamente as atividades dos três dias de estágio, apesar de ficarmos responsáveis por Áreas diferentes (as quais alternávamos semanalmente), de modo a trabalharmos em prol de um mesmo objetivo e a apropriarmo-nos da individualidade dos alunos e das alunas.

Foi ao longo desta fase, com cheirinho a prática, que começámos a dar os primeiros passos no terreno e a detetar a atitude que deveríamos ter enquanto professoras. Fomos implementando atividades, apercebendo-nos dos erros que cometíamos e moldando a nossa intervenção de modo a sermos claras e consistentes para os alunos.

Como não poderia deixar de ser, éramos críticas de nós mesmas e da outra, de maneira a podermos ter um *feedback* de cada aula e, assim, podermos crescer enquanto profissionais de educação.

Como supramencionei, o Modelo Americano ABC (A-*Antecedent*; B-*Behavior*; C- *Consequent*), refere que as crianças tendem a ter determinados comportamentos em função dos antecedentes e das consequências que os mesmos podem trazer. Desta forma, eu e a colega tentámos ter atitudes semelhantes perante os mesmos problemas de comportamento, aumentando, assim, o sucesso nas atividades desenvolvidas e a concentração e empenho das crianças, ao longo do tempo.

Desde o início da nossa prática, tentámos pensar e planificar atividades inovadoras que permitissem uma melhor compreensão dos conteúdos, por parte dos alunos. Tentámos, também, proporcionar tarefas e atividades que todos os alunos pudessem realizar, independentemente do seu nível cognitivo – sugerindo algumas adaptações para os alunos com apoio educativo. Rief e Heimburge (2000: 36) sugerem que o ideal seria ter uma sala de aula desenvolvimental, na qual as crianças aprendem através de atividades práticas, ao seu ritmo e com estratégias

diversificadas, podendo circular e debater ideias com os colegas, fazendo escolhas e assumindo as suas consequências. Esta é, então, uma ideologia centrada no aluno e que sugere algum trabalho de planificação e adaptação dos currículos por parte do professor.

Privilegiámos o trabalho em pequenos grupos (4 a 5 elementos com capacidades cognitivas distintas) para que todos pudessem aprender e explicar os raciocínios entre si, pois *o êxito na aplicação de novas estratégias educativas está com frequência vinculado a uma troca de atitudes e de comportamentos* (Ballenato, 2008: 35).

Considero que todas as aprendizagens deveriam ser efetuadas com e a partir dos alunos, beneficiando os trabalhos em grupo e a discussão crítica de estratégias e resultados. Desta forma, promove-se a aquisição de conhecimentos mas, mais que isso, a sua compreensão e aplicação prática.

Segundo La Fortune e Saint-Pierre (1996: 65), *a discussão em grande grupo é uma forma de trocar ideias sobre os diferentes processos metacognitivos. A maior parte dos alunos colocam-se questões sobre a sua forma de pensar ou de proceder e interrogam-se frequentemente se o mesmo se passará com os outros. Para o professor, trata-se de fazer ressaltar os diferentes métodos, sem fazer juízos sobre os que pensa serem menos pertinentes ou eficazes.*

Se até aqui fomos conhecendo a turma e dinamizando algumas atividades, depois tivemos uma participação mais ativa no contexto educativo: responsabilizámo-nos por dias completos de atividades (embora fossem planificadas em conjunto, responsabilizávamo-nos pelos dias, alternadamente).

Nesta terceira fase pudemos gerir o nosso dia sem nos preocuparmos se um atraso numa atividade nossa iria afetar o desempenho da colega responsável pelo tempo seguinte, pelo que nos facilitou a execução de algumas atividades mais morosas.

Chegando à reta final do estágio, procurámos manter o mesmo estilo de atividades, diversificando as estratégias e privilegiando a voz e o saber dos alunos para a aquisição e compreensão de conteúdos.

Como já referi, estas atividades de descoberta por si próprio, e tendo o professor apenas o papel de moderador de aprendizagem, tornam-se muito significativas e, por isso, presentes na formação da criança. Este tipo de experiência também proporciona a alegria dos alunos, uma vez que são eles que descobrem os conteúdos como de magia se tratasse, mesmo que a motivação para a elaboração das atividades seja extrínseca. Como defende Kolesnick (1978), citado por La Fortune e Saint-Pierre (1996: 35), *um indivíduo é motivado extrinsecamente quando: 1) executa o que outra pessoa lhe pede; 2) É recompensado por ter feito qualquer coisa; 3) Quer impressionar alguém e agradar-lhe.*

Esta foi, portanto, uma fase de maior aprendizagem em contexto, na qual aprendemos a solucionar problemas e a criar alguma flexibilidade para lidar com os imprevistos que iam surgindo

~ Parte II ~

Experiências-Chave

Ao longo dos dois estágios houve, necessariamente, realidades que me levaram a refletir e a criar alternativas e soluções.

Neste capítulo (Parte II) vou, essencialmente, refletir sobre alguns desses tópicos que se destacaram durante a minha prática pedagógica.

Apesar de não ter sido totalmente explícita ao longo do texto, é evidente que cresci enquanto pessoa – na medida em que me relacionei e me responsabilizei com e pelos outros – e enquanto profissional – na medida em que vivenciei novas experiências que conduziram a esta reflexão.

Educação Pré-Escolar – A Abordagem de Mosaico

O estágio em Pré-Escolar tinha dois objetivos fundamentais para além da aprendizagem através da prática, sendo eles: implementar um estudo através da Abordagem de Mosaico acerca do Jardim de Infância e realizar um trabalho por projeto, visando os interesses e as necessidades das crianças.

Eu e a minha colega de estágio optámos por implementar o estudo através da abordagem de mosaico com as nossas crianças antes de realizarmos o projeto – de modo a salvaguardar algumas situações, elaborámos uma informação aos pais e um pedido de autorização que permitia ou não a participação das crianças tanto no estudo através da Abordagem de Mosaico como no Projeto Final.

A Abordagem de Mosaico

A Abordagem de Mosaico é uma metodologia que surgiu com base nos trabalhos desenvolvidos em contexto rural (no qual as comunidades pobres podiam opinar acerca das mudanças que queriam ver efetuadas nas suas comunidades), na teoria da ‘Pedagogia da Escuta’ defendida por Carla Rinaldi e pelo modelo pedagógico de Reggio Emília, na ideia de que a compreensão é um processo de co-construção de significados partilhado pelo educador e pela criança e nos princípios de *Pesquisa/Ação Participativa* de Alison Clark e Peter Moss (2001).

A escolha desta abordagem para fazer o estudo tem a ver, fundamentalmente, com o facto de esta ser uma oportunidade clara para as crianças exporem a sua opinião e poderem opinar acerca de algo que também é delas, dando-lhes voz, ouvindo as suas opiniões e valorizando os seus pontos de vista, uma vez que estas são co-construtoras de significados e especialistas na sua própria vida.

Este tipo de estudo caracteriza-se por ser: 1) multimétodo (na medida em que ouve e compreende as diferentes linguagens e vozes das crianças); 2) participativo (na medida em que trata as crianças como sabedoras e agentes da sua própria vida); 3) reflexivo (na medida em que triangula informações recolhidas de diferentes

sujeitos – crianças, educadores, pais, etc); 4) adaptável (na medida em que pode ser utilizado em diferentes contextos); 5) focado na experiência de vida das crianças (na medida em que o ponto fulcral é a vida da criança e não só os conhecimentos e cuidados que a criança tem); 6) e incorporado na prática (na medida em que, para além de poder fazer parte integrante da prática pedagógica, pode servir de ferramenta avaliativa).

A aplicação deste estudo está sujeita a três fases fundamentais:

- Primeira fase - Recolha de Dados;
- Segunda Fase – Organização e Tratamento de Dados;
- Terceira Fase – Tomada de Decisões e Divulgação.

Assim sendo, e começando pelo início, eu e a colega gerámos algo a que chamámos *Elemento Desencadeador*. Nesta fase, e com o objetivo de iniciar o estudo acerca das opiniões das crianças através da abordagem de mosaico, considerámos importante adaptar-nos às rotinas delas, de maneira a não gerar uma estranheza e invasão não desejada.

Deste modo, inscrevemo-nos no *Quero Mostrar, Contar ou Escrever...* e propusemos às crianças a realização do Projeto *Vamos Fazer um Projeto Sobre a Nossa Escola!* Quem quis participar assinou um contrato previamente elaborado por mim e pela colega de estágio (ver figura 1).

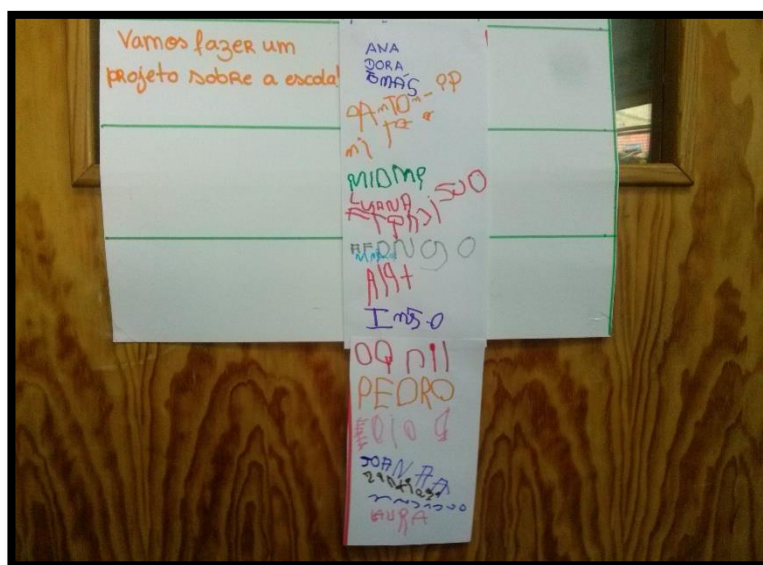


Figura 1 – Lista dos participantes no projeto.

Entrámos na primeira fase deste estudo – a recolha de dados. Começámos por questionar todas as crianças envolvidas no projeto (consultar o Apêndice 1). De seguida fizemos um percurso com as crianças e elas tiraram fotografias a elementos que gostassem muito no jardim-de-infância – grande parte das fotografias foi tirada na sala roxa.

Para concluir a fase, pedimos às crianças que fizessem um desenho sobre aquilo que mais gostavam no jardim-de-infância.

Concluída a recolha de dados, eu, a colega e a educadora cooperante fizemos uma análise e seleção dos dados recolhidos, bem como a extração dos dados mais relevantes – selecionámos alguns pontos de interesse (perguntas, fotografias e/ou desenhos). Já em grupo de estágio, categorizámos os dados recolhidos (consultar Apêndice 2).

A seleção efetuada com a educadora foi colocada na Manta Mágica que, por sua vez, ficou exposta no centro de estágio para que todos pudessem ter conhecimento das opiniões das crianças (ver figura 2).

Distribuámos um Diploma de participação aos participantes (Apêndice 3).



Figura 2 – Manta Mágica

Depois da análise dos dados recolhidos verificou-se que a área menos mencionada/frequentada pelas crianças era a Biblioteca (ver figura 3). Assim, seria oportuno intervir nela com o objetivo de a tornar mais atrativa e cativante, proporcionando atividades diversas, instrutivas e lúdico-pedagógicas.



Figura 3 – Área da Biblioteca.

O facto de utilizarmos o estudo feito através da Abordagem de Mosaico para gerar uma necessidade nas crianças de alterar um espaço menos agradável fez com que surgisse uma ligação entre este estudo e o Projeto Final (o qual descrevo de seguida).

O Projeto Final

Tentado ir ao encontro dos interesses das crianças, considerámos que era imperativo mexer na área da biblioteca, de maneira a fomentar o interesse em explorar aquele espaço por parte das mesmas.

De maneira algo intencional, eu e a colega planeámos, com as crianças e durante a reunião de conselho, que iríamos contar uma história. O que elas não sabiam, é que não ia ser uma história como tantas outras: esta era especial, era contada através de um Tapete Contador de Histórias. Contámos a história *A que sabe a Lua?* de Michael Grejniec através do suporte. As crianças ficaram bastante entusiasmadas com a ideia e, mais uma vez de forma intencional, deixámos o Tapete Contador de Histórias no centro de estágio durante duas semanas, na área da biblioteca. Constatámos que sempre que havia Tempo de Trabalho Autónomo todos queriam experimentar e utilizar o tapete. Desta forma, conseguimos atrair o interesse das crianças para aquela área.

Na semana seguinte, uns alunos da Escola Secundária Jaime Cortesão foram contar algumas histórias às crianças do Jardim de Infância, e desta vez utilizaram diversos aventais como suportes – as crianças tiveram reações muito positivas.

Depois de termos as condições reunidas, introduzimos uma conversa acerca das diferentes maneiras de contar histórias. A certa altura sugerimos a construção de diversos suportes para contar histórias, que podiam ser utilizados na área da biblioteca assim que estivessem concluídos.

As crianças aderiram muito bem, mostrando-se bastante entusiasmadas e ansiosas por começar. Prontos a começar, colocámos a nossa ideia na lista de projetos e os interessados em participar colocaram o seu nome.

Fizemos uma reunião com as crianças que quiseram participar e decidimos que suportes devíamos construir e que materiais íamos necessitar. De seguida fizemos um aviso aos pais a explicar o que iríamos fazer e os materiais que iríamos precisar, solicitando a sua ajuda.

Com efeito, os materiais começaram rapidamente a surgir e o projeto arrancou a todo o gás. As crianças desenvolveram o projeto com muito agrado e muitas das que no início não tinham colocado o seu nome na lista de projetos ajudaram e construíram alguns materiais.


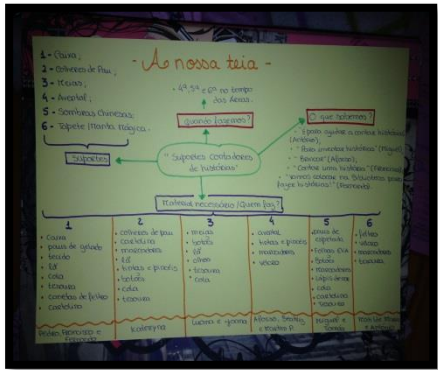
No último dia do nosso estágio cada pequeno grupo de crianças contou a história que inventou através de um dos suportes construídos às restantes crianças.







Eu e a colega arranjámos um expositor de um hipermercado e inserimo-lo na área da biblioteca, de maneira a facilitar o acesso e a arrumação dos suportes construídos.



Mais uma vez, as crianças tiveram oportunidade de criar materiais úteis a partir de materiais de desperdício, fomentando assim a capacidade plástica do seu cérebro de adaptar e criar materiais que à partida seriam utilizados para outros fins.

De seguida apresenta-se um quadro que sintetiza a informação acerca do desenvolvimento do projeto.

Quadro VIII: Quadro-síntese das fases do Projeto Final.

Fases	Processo	Descrição	Registo Fotográfico
1.ª Fase	Elemento Desencadeador	No dia 13 de maio de 2015, realizámos uma atividade pontual com as crianças: leitura da história “A que sabe a Lua?” da autoria de Michael Grejniec, de uma forma diferente – através de um Tapete Contador de Histórias (ver figura 4). Esta atividade serviu de mote para o surgimento do nosso projeto final.	 <p>Figura 4 – Conto da História <i>A Que Sabe a Lua?</i> de Michael Grejniec.</p>
	Reunião e elaboração da Teia Concetual	No dia 20 de maio, conversámos com as crianças sobre quem queria participar neste projeto. De seguida realizámos uma reunião, onde lhes mostrámos alguns suportes que existem para que pudessem escolher os que queriam construir ao longo das duas semanas ou até inventar outro. Juntos construímos a Teia Concetual do nosso projeto (ver figura 5)	 <p>Figura 5 – Teia Concetual.</p>

<p style="text-align: center;">2.ª Fase</p>	<p style="text-align: center;">Elaboração dos Suportes Contadores de Histórias</p>	<p>Portfólio dos Suportes Contadores de Histórias (ver figura 6) – Neste suporte encontramos as imagens ilustrativas de cada um dos miniprojectos, bem como os registos feitos pelas crianças e as histórias que elas inventaram para algumas das personagens que construíram.</p> <p>Suportes construídos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Caixa Contadora de Histórias (ver figura 7). 2. Colheres de Pau Contadoras de Histórias (ver figura 9). 3. Meias Contadoras de Histórias (ver figura 10). 4. Avental Contador de Histórias (ver figura 11 – à direita). 5. Paus de Espetada Contadores de Histórias (ver figura 8). 6. Manta Contadora de Histórias (ver figura 11 – à esquerda). 	 <p>Figura 6 – Portfólio do Projeto.</p>  <p>Figura 7 – Caixa Contadora de Histórias.</p>   <p>Figuras 8 e 9 – Paus de Espetada e Colheres Contadores de Histórias.</p>   <p>Figuras 10 e 11 – Meias, Manta e Avental Contadores de Histórias.</p>
--	--	---	---

3.^a Fase	Apresentação e Divulgação dos Suportes	<p>No dia 5 de junho, as crianças apresentaram ao grupo os suportes que construíram, bem como as histórias que inventaram para cada um deles (ver figura 12).</p> <p>Distribuímos os Diplomas de participação (Apêndice 4)</p>	 <p>Figura 12 – Apresentação e divulgação da Manta Contadora de Histórias.</p>
	Registo	<p>A apresentação final das histórias foi filmada.</p> <p>De seguida, as crianças fizeram um registo gráfico do momento que tinham acabado de assistir/presenciar (ver figura 13).</p>	<p>Figura 13 – Registo gráfico da Manta Contadora de Histórias.</p> 

Após o exposto, é de fácil percepção a alegria e o gosto que as crianças tiveram na realização destes projetos. Para além de termos os interesses das crianças como ponto de partida, conseguimos fazê-las aprender a gostar de uma área que, até então, era por elas ignorada e desprovida de sentido.

Educação Pré-Escolar – O Movimento da Escola Moderna, a Autonomia e a Gestão de Rotinas

O Movimento da Escola Moderna preconiza a autonomia das crianças, colocando-as como sujeitos ativos na sua própria aprendizagem.

Através do tópico *A Rotina e os Instrumentos Reguladores*, presente na *Secção A da Parte I* deste trabalho, conseguimos compreender que a sala está organizada de maneira a que as próprias crianças tenham a capacidade de fazer e desfazer tudo o que quiserem.

Para as auxiliar na organização há, então, os instrumentos reguladores que estão dispostos em vários pontos estratégicos da sala.

Desta forma, as crianças têm a liberdade para escolher o que querem fazer sem que seja necessária a intervenção do adulto a cada passo ou escolha da criança. Claro está, que esta escolha é feita em função dos três momentos chave estipulados pelo MEM (Tempo de Trabalho Autónomo, Tempo para Comunicações e Tempo de Trabalho Coletivo).



Figura 14 – Fotografia Panorâmica da Sala Roxa – inclui a área de trabalho coletivo / área da expressão plástica, a área da matemática, a área da biblioteca e do centro de recursos, a área das ciências e a área da escrita. Através da porta à esquerda vê-se o salão, a área do faz de conta e a área dos jogos.

No Tempo de Trabalho Autónomo, as crianças podem escolher para que área querem ir e, dentro da área, que atividade querem fazer. Todas as atividades se encontram organizadas em caixas devidamente identificadas. Neste tempo, a educadora pode circular pelas várias áreas ou ficar apenas numa e desenvolver alguma atividade investigativa com as crianças que nela se encontrarem.

No Tempo para as Comunicações, as crianças e a educadora encontram-se sentadas na mesa oval e podem, dentro do tema que mais lhes apetecer, comunicar algo aos colegas – a única exigência feita é que os comunicados sejam relevantes e interessantes. Aqui, a educadora tem o papel de coadjuvante das crianças presidentes da semana, uma vez que são estas que se responsabilizam pela mediação das comunicações dos colegas.

No tempo de Trabalho Coletivo, a proposta de atividade pode surgir pela educadora ou mesmo pelas crianças. Independentemente da opção, há apenas um mediador da atividade que é coadjuvado pela educadora.

Nestes momentos as crianças têm a oportunidade de se expressar, ouvindo-se e ouvindo os outros, respeitando todos os que fazem parte daquela construção, criando regras e aprendendo a viver em comunidade. É importante, também, que o educador crie espaço para que as crianças se escutem a elas próprias e comuniquem essa escuta anterior (Oliveira-Formosinho, 2006: 114).

Este tipo de prática parece-me muito importante, seja qual for o modelo pedagógico em uso, não só porque liberta mais a educadora (que não precisa de tratar de tudo sozinha), mas também porque responsabiliza as crianças, ajuda-as a optar e a serem coerentes com as opções que tomaram.

No global, considero que as crianças que têm a hipótese de, desde cedo, fazer escolhas, terão melhor sucesso na sua vida futura. Quer a nível pessoal, quer a nível social, quer a nível profissional, estas crianças serão capazes de tomar decisões e de perceber por que é que as tomaram, justificando-as e defendendo-as sempre que necessário.

Este tipo de educação tem grandes vantagens para o futuro das crianças, uma vez que as forma enquanto cidadãs. Segundo Fonseca (2000: 27) *a aprendizagem da cidadania é, necessariamente, um processo lento e trabalhoso*. Na mesma linha de pensamento, Louis Legrand, citado por Fonseca (2000: 53), diz que há que ter em conta valores como a dignidade, a solidariedade, a tolerância e a compreensão.

Através deste método de ensino, *as práticas de autoformação cooperada no contexto do grupo centram-se na reflexão sobre as próprias práticas, na partilha de experiências e de materiais com colegas. A formação centra-se no trabalho do formando e na construção dos saberes profissionais que cada um realiza em interação com os seus pares* (González, 2002: 42).

Assim sendo, podemos concluir que esta pedagogia *aposta na construção cooperada de uma estratégia que enquadre e oriente a produção de respostas válidas e pertinentes para as sempre novas e diferentes situações educativas e de formação que forem surgindo visando responder às exigências sociais, adiantando-se com propostas educativas e sociais mais humanas* (idem, ibidem: 44).

Educação Pré-Escolar – A Relação entre o Jardim de Infância e a Família

Este livro falará ao coração dos pais e dos professores. Eles lutam pelo mesmo sonho – o de tornar os seus filhos e os seus alunos felizes saudáveis e sábios – , mas nunca estiveram tão perdidos na árdua tarefa de educar. Ambos sulcam e cultivam os territórios mais difíceis de serem trabalhados, os da inteligência e da emoção (Cury, 2004: 9).

Parece que a educação é um campo muito complexo, quer para pais, quer para professores e educadores, no entanto, e segundo Matos e Pires (1994:23), *a família e a escola são duas instituições fundamentais da socialização da criança*. Deste modo, a escola e os pais não podem continuar a viver de costas voltadas, duplicando o esforço de cada um.

Ao longo da minha experiência como educadora estagiária em Educação Pré-Escolar, tive oportunidade de constatar que o ideal é quando os educadores e as famílias se unem em prol de um mesmo objetivo: a felicidade e o bem-estar das crianças ao longo do seu – tão árduo – processo de crescimento.

No Jardim de Infância era habitual haver troca de informações: as crianças traziam objetos de casa e expunham-nos aos seus colegas, bem como levavam alguns materiais do Jardim para casa. Em qualquer sentido que vejamos esta troca, ela era sempre bastante importante para a criança, pois a educadora tinha a oportunidade de completar a informação vinda de casa através de pesquisas e projetos e, por sua vez, os pais podiam ajudar os seus rebentos a aplicar de forma prática o que traziam do Jardim de Infância.

Era, também, muito frequente as crianças necessitarem de alguns materiais para desenvolver atividades. Nestes casos, a educadora afixava sempre uma lista de materiais necessários na porta da sala para ao pais poderem ler e contribuir, dentro das possibilidades de cada um. De realçar que este tipo de iniciativa tinha, sempre, muita adesão por parte dos pais.

Havia, ainda, uma calendarização para que os familiares das crianças viessem à ‘escolinha’ explicar ou demonstrar algum assunto que dominassem: era frequente virem cozinhar, explicar projetos (como é o caso do *Como é que as abelhas fazem o mel?* no qual um avô veio explicar à sala e trouxe diversos objetos elucidativos).

Através desta descrição, surge-nos uma questão: O que é Participar? Segundo Avelino (2005: 73), *participar é fazer parte integrante, acompanhar solidariamente, ter ou tomar parte, ter a natureza de, ter as qualidades comuns a algo... neste caso a escola, a vida da escola... e a escola é feita de, por e para as pessoas: os alunos, os educadores (...) e os pais*. Ainda segundo o mesmo autor, *participar e acompanhar não é substituir (idem, ibidem: 75)*. E é assim mesmo que se retrata esta relação fantástica que se mantinha entre o jardim-de-infância e a família das crianças com que estagiei.

Segundo Matos e Pires (1994: 22 a 24), o *envolvimento dos pais encontra-se ligado ao sucesso académico e social dos seus filhos, valorizando-os como membros da sociedade, valorizando o seu papel de cidadãos, facilitando a perceção e a compreensão das atitudes da educadora e privilegiando as crianças, acima de tudo, com um excelente ambiente de aprendizagem. Só nesta proximidade professores, alunos e famílias poderão deixar de ser relacionar com uma imagem não concreta que têm um do outro, para se conhecerem, respeitarem e deitarem abaixo as barreiras comunicacionais* (Jesus e Neves, 2004: 43).

De acordo com Monteiro (2002: 82), *hoje há uma maior consciência da necessidade de participação dos pais na vida escolar dos alunos, que se tem traduzido pela organização dos pais e encarregados de educação em associações e grupos de reflexão. Por outro lado, os professores sentem cada vez mais a necessidade de partilhar. De co-responsabilizar os pais na educação dos jovens. Estas são as condições básicas para se desenvolverem relações mais frequentes e produtivas entre a família e a escola*.

1.º Ciclo do Ensino Básico – A Autoridade e a Pedagogia dos Manuais

Ao longo deste estágio fomos acompanhadas por uma orientadora cooperante que já conta com 30 anos de experiência na docência de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Na primeira fase do estágio, pude observar as metodologias da professora, bem como a sua interação com a turma e a sua capacidade de gestão.

Percebi, contudo, que esta não segue um modelo pedagógico concreto, socorrendo-se de várias estratégias aleatórias para fundamentar a sua prática.

A prática pedagógica da docente baseia-se na utilização e resolução dos manuais escolares adotados, bem como em fichas, desprezando os conteúdos interativos. Como defende Morgado (2004: 42), *o manual escolar consubstancia uma construção específica do conhecimento, com uma determinada lógica de sequencialização, fatores que, no dizer de alguns investigadores* (James Beane, Jurjo Torres, Michael Apple, entre outros), *pode dificultar tanto a flexibilização como a integração curriculares.*

A interação da docente com as crianças é muito unidirecional, privilegiando a sua opinião em detrimento da dos alunos. De acordo com Bento, Queirós e Valente (1993: 57), o professor que queira promover o desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos deve assumir um diálogo aberto e questionador, criar oportunidades de comunicação, proporcionar o debate e encorajar a problematização de ideias, estimular a reflexão e facilitar/moderar os debates. Acompanhando a mesma linha de pensamento está Lourenço (1993: 84), que diz que *se a criança percebe que tem direito a opinião, é provável que também desenvolva um forte sentido de participação, que é, por sua vez, um das chaves para decifrar o enigma da felicidade.*

A resolução das atividades propostas pela orientadora cooperante é feita, predominantemente, de forma individual, não havendo muita entreeajuda entre os alunos.

As crianças levam, diariamente, muitos trabalhos de casa, sendo a sua realização anotada e adicionada à avaliação.

Tendo em conta que os conteúdos dos programas das áreas lecionadas em 1.º Ciclo do Ensino Básico estão desatualizados e não respondem às necessidades de aprendizagem dos alunos, a gestão do currículo torna-se muito mais complexa pelo professor, uma vez que induz os seus alunos a memorizá-los, segmentando-os e compartimentando-os por assuntos. Esta perspetiva, nada interdisciplinar, prejudica a aquisição de conhecimentos, mas também o empenho e gosto na aprendizagem por parte dos alunos (Lopes, 2003: 15).

A docente tem o hábito de gritar para controlar a turma e, tal como defende Vieira (2000: 42), *a utilização da atitude agressiva como forma de submissão ou a passividade do outro é apenas uma das faces da moeda, pois a agressividade pode gerar ainda mais agressividades, entrando-se num círculo vicioso.*

Para compreendermos melhor o contexto da sala de aula, importa lembrar que a turma, que agora está no 2.º ano de escolaridade, teve um 1.º ano muito atribulado: iniciou o ensino do 1.º ciclo com uma professora que, passadas duas semanas, se reformou; passado mais algum tempo, foi-lhe atribuída uma professora substituta enquanto não viesse a nova professora titular; quando, finalmente, entrariam num ambiente mais calmo e sereno, percebeu-se que se tratava de uma docente de 2.º ciclo, não possuindo aquela calma e proximidade de que o 1.º ciclo tanto precisa.

Este facto fez com que a turma não criasse regras, uma vez que cada docente que vinha trazia as suas normas. Para além disto, as crianças também foram sujeitas a mudanças muito bruscas, não lhes dando tempo de assimilar alguns conteúdos – o que fez com que tivéssemos de relembrar/introduzir algumas bases de 1.º ano antes de lecionarmos os novos conteúdos de 2.º ano.

Certo é que, quando entramos na vida destas crianças, somos tidas como modelos, e é nestes modelos que os alunos tendem a referenciar-se para o resto da sua vida. Assim, e segundo Ballenato (2008: 27), *somos seres sociais, precisamos*

dos outros e educamo-nos juntamente com eles. (...) A nossa principal referência está no nosso ambiente mais próximo.

Através deste ideal, sabemos que seremos o exemplo que os alunos vão seguir e, por isso, compete-nos investir no envolvimento deles nas atividades, partindo dos seus saberes, das suas competências e das suas experiências, relacionando-os com as outras disciplinas ou conteúdos. Para isto, é necessário dar liberdade para que sejam estes a partilhar os seus conhecimentos acerca de determinado conteúdo (*brainstorming*). Tomando esta partilha de ideias, as crianças serão como que obrigadas a chegar a um consenso acerca das informações mais relevantes e, assim, ao conhecimento (Sanches, 2001: 41-86).

Por outro lado, se as crianças não tiverem qualquer ideia acerca do tema a tratar, o professor pode diversificar estratégias de ensino, para que elas assimilem melhor a informação, tais como: usar bonecos, fazer concursos, fazer explorações na natureza, contar histórias, ouvir músicas, entre outras atividades fundamentais para o bom desenvolvimento da criança (*idem, ibidem*: 41-86).

Para que os alunos possam tomar consciência da sua aprendizagem, o professor também deve incutir a aprendizagem através de pares e a autocorreção de trabalhos (*idem, ibidem*: 41-86).

Já o professor deve centrar-se em manter uma boa relação com os alunos, estando disponível, ralhando menos, falando baixo e estabelecer uma regra de cada vez – fundamentalmente, ser professor e mostrar que gosta de o ser, utilizar essencialmente ensino pelos pares e gostar de ser professor (*idem, ibidem*: 41-86).

1.º Ciclo do Ensino Básico – Experiências Significativas

Ao longo da minha formação académica, tive o privilégio de ir estagiando em várias unidades de ensino distintas. No entanto, apercebi-me que as crianças, independentemente da idade, da etnia, da cidade ou da perspicácia, gostam e apreciam realizar atividades que lhes sejam próximas e lhes transmitam significado.

Após o período de observação da prática educativa em 1.º CEB, constatei que as crianças não tinham voz, não tinham vontades e não tinham *quereres*. Tudo o que era desenvolvido na sala era em função do facilitismo, quer a nível de recursos, quer a nível de empenho.

Não concordando com esta perspetiva de ensino, eu e a colega decidimos, desde logo, promover um trabalho por projeto que autonomizasse as crianças e no qual elas pudessem expressar a sua personalidade aliada aos seus gostos.

Seguindo esta lógica de ideias, e após observar o entusiasmo das crianças ao realizar uma atividade de colagem e de desenho acerca das profissões, propusemos que a concretização do trabalho por projeto fosse relacionada com o tema das profissões. Sabemos que *quando alguém está interessado em alguma coisa, está simultaneamente empenhado nisso, identifica-se com o objeto de interesse. Isto torna-se especialmente evidente quando o interesse pessoal é duradouro* (Krapp e Lemos, 2002: 80).

Deste modo, e sabendo que a *singularidade mais característica dos seres humanos é aprenderem* (Bruner, 1999: 142), demos início ao nosso projeto.

Importa esclarecer que o conceito de projeto *tem que ver com um trabalho que se elabora em conjunto, crescendo com contribuições e actividades por vezes muito diversificados*. Este método *está associado a concepções de formação e educação que não se coadunam com a uniformização* (Cortesão, Leite e Pacheco, 2002: 23). As crianças crescem com a elaboração deste tipo de trabalho, uma vez que é neste tempo que podem *relacionar-se com o conhecimento através de realizações concretas*, criando oportunidades de conhecimento e reflexão acerca dos problemas sociais,

económicos, tecnológicos, científicos, artísticos e ambientais de forma integrada (*idem, ibidem: 35*).

Partindo do centro de interesse das crianças, e uma vez que este conteúdo faz parte do currículo do 2.º ano de escolaridade, idealizámos viabilizar a investigação e consequente visita a diversos locais de interesse.

Este projeto teria, idealmente, um carácter teórico-prático e seria associado à vida quotidiana, que se relaciona à existência e ao funcionamento de um conjunto de alunos e professores (organização de tempo, de espaço, de atividades, de regras de vida e de responsabilidades). Esta ligação à comunidade notava-se fundamental, uma vez que a turma demonstrava baixo grau de conhecimento da sociedade na qual se insere, talvez devido às suas rotinas diárias que se compreendem entre casa – escola e escola – casa.

Tendo em conta o interesse das crianças e a pertinência do desenvolvimento deste tema, selecionamos alguns objetivos gerais e outros específicos que pretendíamos alcançar ao longo deste trabalho. Estas metas a atingir, baseavam-se, não só, nos conhecimentos teórico-práticos que se poderiam adquirir aquando das visitas às instituições, mas também, e talvez mais importante, no crescimento pessoal e social dos alunos, estimulando valores de cidadania e cooperação entre todos.

Começámos por planificar as atividades que queríamos desenvolver e o tempo que teríamos para realizar esta investigação (Apêndice n.º 5). Percebemos que haveria mais sucesso no projeto se as crianças se dividissem em pequenos grupos de trabalho, e assim optámos (as escolhas dos grupos e das profissões a conhecer foram da responsabilidade dos alunos, que se organizaram autonomamente):

Da escolha dos grupos de trabalho e das respetivas profissões, surgiu a necessidade de darmos um título geral a este projeto. Brotaram algumas ideias e, através de votação, escolheram *As Oito Profissões*.

Para além dos grupos e do nome do projeto, percebemos que teríamos de desenvolver as várias atividades até ao término do estágio, pelo que precisaríamos de as calendarizar.

À medida que íamos avançando no projeto, fomos ajustando a calendarização previamente estipulada e construímos um Portefólio, no qual compilámos os diversos materiais recolhidos – tais como pesquisas, perguntas/dúvidas, panfletos fornecidos, receitas, grelhas de empenho, entre outros materiais. De acordo com Tierney et alii (1991: 41, trad. nossa), citado por Bernardes e Miranda (2003: 17), *os portefólios são coleções sistemáticas feitas pelos alunos e pelos professores.*

De certa forma, as ações *pedagógicas orientadas* para a promoção da aprendizagem da cidadania democrática não podem circunscrever-se à educação formal nem limitar-se às instituições educativas. As atividades/visitas realizar-se-iam na mesma linha de pensamento, obedecendo a alguns critérios comuns – realização de pesquisa e perguntas acerca de cada instituição a visitar e recolha das respostas (ver figura 15).



Figura 15 – Imagem ilustrativa do projeto *As Oito Profissões* – Visita ao Padeiro.

As crianças entraram em acordo relativamente a um gesto de agradecimento às entidades, em forma de lembrança – combinaram elaborar um desenho semanal e individual, com uma frase alusiva à profissão, para compilar num portefólio de agradecimento – a entregar à instituição que nos recebera aquando da visita.

Ao longo do desenrolar do projeto, aplicámos uma Grelha de Empenho (Apêndice n.º 6), na qual registámos a participação, empenho e recursos recolhidos.

Tivemos, ainda, em consideração a apresentação e brio no desenho elaborado para oferecer às respetivas entidades.

De acordo com a análise efetuada da grelha supracitada, concluímos que há uma participação mediana por parte das crianças numa primeira fase de trabalho (elaboração de pesquisas e de perguntas), bem como numa terceira fase (organização da informação recolhida no Portefólio do Projeto). Já numa segunda fase de trabalho (visitas de campo), elas mostraram-se muito motivadas e interessadas em aprender.

Com este trabalho por projeto, as crianças tornaram-se mais independentes e autónomas, fomentando, assim, o seu crescimento pessoal como cidadãos da sua comunidade. Tal como defende Paulus (2008: 125), e baseado nos pensamentos de Fernand Oury e de Paulo Freire, *nós escolhemos dar a palavra a quem não a tem, porque o verdadeiro educador trabalha com as pessoas, e não para as pessoas.*

Privilegiámos o trabalho em pequenos grupos (4 a 5 elementos com capacidades cognitivas distintas) para que todos pudessem aprender e explicar os raciocínios entre si, pois *o êxito na aplicação de novas estratégias educativas está com frequência vinculado a uma troca de atitudes e de comportamentos* (Ballenato, 2008: 35).

Uma das atividades que mais me orgulho de ter orientado nesta fase foi a da descoberta do Gráfico de Barras.

Quando as crianças chegaram à sala, após o intervalo, havia seis mesas apenas com um saco, um lápis de carvão, uma borracha e uma folha de papel branca. Dividi-as pelas seis mesas, em grupos de 4 a 5 elementos (incluí os alunos que têm apoio educativo e o que segue o currículo de 1.º ano), e pedi-lhes que abrissem o saco. Cada saco tinha sete rebuçados: dois de cereja, dois de laranja e três de limão. Quando todos observaram o material que tinham, pedi-lhes que organizassem os rebuçados em cima da mesa de maneira a que quando olhássemos conseguíssemos perceber, imediatamente, quantos rebuçados havia de cada.

As crianças podiam ter optado por organizar os rebuçados pela cor do papel, pelo cheiro ou pelo sabor.

Curiosamente, todos os grupos escolheram organizar os rebuçados pelo sabor (cereja, laranja ou limão).

Depois de terem chegado a um consenso de qual seria a melhor maneira de organizar os doces e de eu ter verificado, pedi-lhes que tentassem transpor para a folha branca (e utilizando apenas o lápis de carvão e a borracha) aquilo que tinham feito de forma concreta. Os resultados foram todos diferentes.

Levei as folhas para o topo da sala e fui mostrando uma a uma, pedindo as opiniões de cada um que quisesse participar no debate. Assim, as crianças chegaram à conclusão que havia grupos cuja representação não dava para perceber a quantidade de rebuçados de cada sabor, outros representaram a quantidade mas não distinguiram o sabor e outros conseguiram arranjar estratégias para organizar os dados de forma a esclarecer as duas variáveis: sabor e quantidade.

Através desta atividade, percebemos que não era nada fácil organizar os rebuçados de forma clara e perceptível.

Como não houve nenhum grupo que se aproximasse da organização dos dados através do gráfico de barras, propus-lhes que, também eu, pudesse apresentar uma maneira que achava que seria eficaz. Eles concordaram.

Desenhei o gráfico de barras no quadro, sempre acompanhado pelo raciocínio deles e pedindo a sua ajuda para o ir construindo. Depois de terminar a minha representação, todos concordaram que seria mais fácil perceberem quantos rebuçados havia de cada sabor, e até percebíamos imediatamente de qual sabor havia mais ou menos doces. Que descoberta!

Depois de compreenderem o que tinha sido feito, realizaram a análise de um gráfico de barras.

Esta atividade teve uma componente muito lúdica, uma vez que as crianças brincaram com uma realidade próxima delas (rebuçados) e aprenderam conteúdos novos sem sequer se aperceberem disso.

Considero que todas as aprendizagens deveriam ser orientadas nesta ordem de trabalhos, de maneira a promover a aquisição de conhecimentos mas, mais que isso, a sua compreensão e aplicação prática.

Segundo La Fortune e Saint-Pierre (1996: 65), *a discussão em grande grupo é uma forma de trocar ideias sobre os diferentes processos metacognitivos. A maior parte dos alunos colocam-se questões sobre a sua forma de pensar ou de proceder e interrogam-se frequentemente se o mesmo se passará com os outros. Para o professor, trata-se de fazer ressaltar os diferentes métodos, sem fazer juízos sobre os que pensa serem menos pertinentes ou eficazes.*

Se até aqui fomos conhecendo a turma e dinamizando algumas atividades, depois tivemos uma participação mais ativa no contexto educativo: responsabilizámo-nos por dias completos de atividades (embora fossem planificadas em conjunto, havia uma gestão individual a cada dia, alternadamente).

Esta terceira fase, um pouco mais curta que as anteriores, mas sem dúvida mais trabalhosa e exigente, teve início a 5 de janeiro e término a 27 do mesmo mês.

Nesta fase pudemos gerir o nosso dia sem nos preocuparmos se um atraso numa atividade nossa iria afetar o desempenho da colega responsável pelo tempo seguinte, pelo que nos facilitou a execução de algumas atividades mais morosas.

Exemplo disto foram os dias 5 e 18 de janeiro em que criámos textos coletivos (no dia 5 inventámos o final de uma história e no dia 18 inventámos a letra da canção para o lanche da semana seguinte) que se prolongaram do tempo de Português para o tempo de Matemática. Em ambos os dias, como não afetei a colega, consegui lecionar, ainda, um pouco de matemática.

Houve outras atividades que tive especial prazer em realizar com as crianças, como por exemplo a introdução aos termos *quarta parte*, *quádruplo*, *terça parte* e *triplo* e a revisão dos termos *metade* e *dobro* através de maçãs. Organizei grupos de 4 a 5 elementos e dei-lhes dois pratos de plástico, duas facas e dois guardanapos. De seguida, distribui duas maçãs por grupo e pedi que cada par (dentro do grupo) dividisse a maçã em metades. As crianças, na sua maioria, executaram bem a tarefa.

Desta ação, deu para rever o conceito de metade e de dobro (*dividi a maçã em duas metades e duas metades são o dobro de uma metade*). Depois pedi-lhes que cortassem a mesma maçã em quatro partes iguais e descobrimos o que era a *quarta parte da maçã* e o *quádruplo* (*dividi a maçã em quatro partes – quarta parte – e quatro partes da maçã são quádruplo da quarta parte*). Depois desta descoberta as crianças comeram a maçã que tinham cortado. Distribui, novamente, outra maçã e pedi-lhes que a cortassem em três partes iguais. Depois de muito pensarem e, finalmente executarem o que tinham pensado, apenas um grupo descobriu que se fizesse cortes verticais a partir do centro píncaro da maçã, conseguiria obter três pedaços iguais. Desta descoberta, retirámos que *se dividir a maçã em três partes iguais tenho a terça parte* e que *três partes da maçã são o triplo da terça parte da mesma* (ver figura 16).



Figura 16 – Atividade prática de descoberta dos termos *quarta parte*, *quádruplo*, *terça parte* e *triplo* e a revisão dos termos *metade* e *dobro*.

Como já referi, estas atividades de descoberta por si próprio, e tendo o professor apenas o papel de moderador de aprendizagem, tornam-se muito significativas e, por isso, presentes na formação da criança. Este tipo de experiência também proporciona a alegria dos alunos, uma vez que são eles que descobrem os conteúdos como de magia se tratasse, mesmo que a motivação para a elaboração das atividades seja extrínseca. Como defende Kolesnick (1978), citado por La Fortune e Saint-Pierre (1996: 35), *um indivíduo é motivado extrinsecamente quando: 1) executa o que outra pessoa lhe pede; 2) É recompensado por ter feito qualquer coisa; 3) Quer impressionar alguém e agradar-lhe.*

Este tipo de método foi complexo, uma vez que a turma conhecia apenas o ensino tradicional e, do nada, começamos a implementar trabalhos por projeto e até trabalhos de grupo e de investigação. Esta transição, aparentemente fácil, causa uma grande mudança no ritmo de trabalho e até nas personalidades das crianças, uma vez que estas se encontram mais predispostas a aprender (porque a escolha de aprender e de querer saber mais sobre algo partiu delas).

Como defende Oliveira-Formosinho (2006: 116), *na educação de tendência transmissiva as crianças fazem atividades rotineiras e o projeto, quando aparece, surge como novo, o diferente, sendo assim, tantas vezes assimilado e acomodado pelo modo tradicional de fazer atividades. Na pedagogia-em-Participação propõe-se que, no contexto educativo, que promove a participação das crianças e a problematização dos temas, atividades e projetos, nasçam da mesma dinâmica motivacional e ganhem uma intencionalidade para e na ação.*

Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico – O Papel do Educador/Professor na Sala.

Se, etimologicamente, ensinar (em latim insignare) é sinalizar ou impor a sua marca, o acto de ensinar, ao sabor da evolução das finalidades educativas, passou, sucessivamente, da transmissão de informações para o desenvolvimento do saber-fazer, para a formação da pessoa para, nos nossos dias, chegar à concepção do “ensino que dê resposta”... (L. Not, 1989, citado por Altet, 2000: 13).

Ensinar, não é apenas informar, ensinar é comunicar, é um processo interativo de troca – alguém ensina a fazer para que alguém possa aprender a fazer.

Ser professor ou educador implica uma transversalidade de conhecimentos, não só relativa aos conteúdos que se pretende que as crianças adquiram, mas também às estratégias mais eficientes de aprendizagem. O processo de ensino e de aprendizagem requerem muita atenção e dedicação por parte do educador.

Segundo Marques (2000: 58) o ensino é *o processo pelo qual o professor transmite ao aluno o legado cultural em qualquer ramo do saber. O ensino anda associado à transmissão do saber já constituído. As pedagogias construtivistas consideram que o acto de ensinar deve subordinar-se à aprendizagem e esta ao desenvolvimento. O professor passa a desempenhar novos papéis: facilitador de aprendizagem, dinamizador de situações problemáticas e orientador de projectos.*

Com efeito, observei que, no meu estágio no jardim de infância, a educadora era capaz de gerir o processo de ensino e de aprendizagem, criando estratégias e adaptando-as a cada criança. Este tipo de prática, leva ao sucesso e ao crescimento da criança, uma vez que esta sabe que pode pedir ajuda ao adulto seja para que situação for.

Segundo Brickman e Taylor (1991: 13), dar às crianças margem de escolha garante o seu interesse, uma vez que se elas demonstram interesse em algo, é certo que permaneçam envolvidas. O facto de as crianças terem de resolver problemas sem seguir uma certa linha de pensamento, faz com que estas desenvolvam auto-

confiança, uma vez que sabem que conseguem resolver as situações, independentemente da estratégia que utilizam. As crianças que desenvolvem a sua independência tomando decisões e resolvendo os seus problemas aprendem a não depender demasiado dos outros para saberem como fazer, quando fazer ou por que fazer.

Promover as competências dos alunos em *gerir os seus processos de aprendizagem, adoptar uma autonomia crescente no seu percurso escolar e dispor de ferramentas intelectuais e sociais que lhes permitam uma aprendizagem contínua ao longo de toda a sua vida* é e deve ser uma das grandes prioridades do ensino e, consequente, do educador/professor (Veiga Simão, 2004: 83).

O educador, ou professor, pode reagir às intervenções das crianças de diversas formas, no entanto, há formas de as encorajar a continuar a aprender, como por exemplo: apoiar o prazer que elas retiram do contacto com pessoas, materiais e ideias, seguir os interesses delas, partilhar o controlo com elas (partilhar um jogo, por exemplo), abordá-las com o seu próprio nível de compreensão (ou seja, ajustar a informação transmitida de acordo com o recetor), encorajá-las a executar experiências em que possam ter êxito (Brickman e Taylor, 1991: 30-34).

Para facilitar o autodomínio das crianças, o espaço deve ser adaptado às mesmas, sendo que deve haver, também, uma rotina diária para que estas possam prever e planear o que vai acontecer, a sala e os materiais disponibilizados devem ser promotores de interação, construir regras em conjunto, demonstrar na primeira pessoa os comportamentos que se esperam ter dentro da sala, verbalizar os sentimentos e preocupações de cada um, solicitar ajuda das crianças para resolver problemas, só dar opções quando há possibilidade de escolha, evitar juízos de valor, explicar as atitudes que se tomam, não intervir se as crianças puderem resolver a situação sem ajuda (*idem, ibidem*: 35-41).

O professor/educador deve estar mais interessado em focar no que a criança faz de bem do que no que ela faz mal, valorizando as suas capacidades e evitando, assim, mau comportamento ou gestões de comportamento complicadas (*idem*,

ibidem: 53). Deste modo, a relação pedagógica é tanto mais eficaz quanto mais aberta, positiva e construtiva for a comunicação professor/aluno (Vieira, 2000: 9).

Hoje, mais que nunca, torna-se necessário educar no sentido de ajudar o indivíduo a saber compreender-se e a aceitar os outros tal como são, isto é, uma educação que, para além do saber, elege o saber-ser, saber-estar e o saber aprender como principais prioridades. Uma educação que faz do conhecimento, da compreensão, do respeito mútuo, da aceitação, da solidariedade e da convivência os pilares essenciais da construção pessoal, social e cultural do indivíduo (Morgado, 2005:16).

Assumindo o currículo como uma unidade integradora do que se quer fazer aprender a todos os alunos de forma eficaz, não pode mais entender-se o professor como detentor de uma espécie de propriedade solitária de uma disciplina que se justificava por si mesma. Trata-se sim, de equacionar os saberes específicos em função das finalidades curriculares e articulá-las num projeto coerente que se corporize na eficácia das aprendizagens conseguidas. O papel do decisor e gestor do processo curricular torna-se assim um definidor essencial da profissionalidade docente (Roldão, 1999: 39).

Ensinar significa enriquecer os estudantes com conhecimentos, técnicas e hábitos que lhes serão exigidos como pessoas instruídas e educadas. Ajudar ao seu crescimento natural e facilitar as suas descobertas espontâneas, se bem que também é importante, parece-me insuficiente como definição da actividade profissional de um professor (Roldão, 1994: 184).

Assim, jamais um educador/professor deverá impor um conjunto de exigências às quais todos os alunos devem aderir se quiserem ter sucesso, uma vez que resulta numa enorme angústia e punição para a criança na medida em que esta pode não entender e adequar essas demandas ao seu contexto de vida (Perestrelo, 2001: 144).

~ Considerações Finais ~

Segundo Serra (2004: 75), e recorrendo a uma metáfora utilizada por Dinello (1987), *podemos perceber os conceitos de continuidade e articulação ao imaginarmos uma fila comprida de carruagens de um comboio. Ao longe dá a sensação de uma única unidade que se desloca de uma forma contínua. Mas, para o comboio se deslocar, necessita que, entre cada uma das carruagens, exista um engenho móvel que assegure o relacionamento do conjunto e uma relativa autonomia das partes diferenciadas que o constituem.*

Partindo desta metáfora, é possível perceber que o caminho que cada criança percorre durante a sua vida é composto por várias partes, vários saberes e várias experiências que, à medida que o tempo corre, vão obtendo significado e evidenciando as suas inter-relações.

Assim, o apoio constante dos educadores deve ser cada vez mais orientado no sentido de formar seres sociais, capazes de se explorar a si e ao seu meio, capazes de refletir sobre o que os inquieta e capazes de entender a lógica da articulação entre os conhecimentos que adquirem a certa altura da vida com aqueles que já conheciam ou que virão a conhecer. É toda esta lógica que faz de nós educadores e aprendizes.

De acordo com Serra (2004), está também Vala (2012: 5) que afirma que a *Educação Pré-Escolar tem como função promover ambientes que proporcionem situações motivadoras e desafiantes, que conduzam a criança à construção de conhecimentos, pois é desta construção que depende todo o processo de desenvolvimento.*

Para além destes autores, temos, ainda, Lopes e Silva (2008: 3) que dizem que *as mudanças recentes na vida familiar do Ocidente tornam esta cada vez menos propícia à aprendizagem da comunicação, negociação e liderança ao desenvolvimento das competências de cooperação (competências sociais). De facto, as crianças, hoje em dia, estão cada vez menos em interação, como anteriormente acontecia com os seus pais, avós, irmãos e outros membros da família. A interação entre irmão é também menor porque os casais têm menos filhos e aquela que existe entre pais e filhos é igualmente reduzida devido ao aumento da taxa de divórcio e da presença dos pais (pai e mãe) no mercado de trabalho. Por outro lado, as famílias*

deslocam-se mais e vão perdendo o apoio da família alargada e dos vizinhos. Finalmente, constata-se que as crianças têm pouco contacto com os avós, tios, tias, primos, porque os membros das famílias alargadas moram muitas vezes mais longe uns dos outros. Perante esta situação, a escola deve assumir a responsabilidade de ensinar as competências sociais e proporcionar ocasiões de interacção entre pares através da utilização da aprendizagem cooperativa.

Por considerarmos esta realidade muito preocupante, ao longo da nossa Prática Educativa procurámos ter em conta os interesses e as predisposições das crianças, fornecendo-lhes materiais e experiências enriquecedoras, valorizando as suas características individuais e estimulando as suas competências sociais. De acordo com esta perspetiva está, também, Gâmbôa (2011:70) que defende que *o aprendiz, em liberdade e cooperação, procura e reinterpreta o conhecimento, transforma-o, isto é, participa na sua construção, apropriando-se do seu significado como algo substantivo para si.*

Apesar dos cuidados que fomos tendo, o período de estágio é conhecido por ser um momento dilemático onde os desafios e tomadas de posição desencadeiam sentimentos de insegurança e incerteza (Mesquita-Pires, 2007:148). Assim sendo, e para colmatar estes sentimentos, eu e a colega tentámos ajudar-nos mutuamente por forma a crescer enquanto profissionais e a superar as dificuldades que fomos encontrando neste percurso.

Sabendo que a capacidade de pensamento e reflexão caracterizam o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores (Alarcão, 2005:41), tentámos adaptar as nossas práticas e os conteúdos a lecionar às crianças, criando-lhes experiências significativas e refletidas, idealizando a facilidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Não obstante, o carácter reflexivo que queríamos proporcionar às crianças acabou também por ser útil para nós mesmas, ao longo dos estágios. Este processo é importante para dar sentido às nossas escolhas e às nossas decisões. Assim sendo, e tal como defende Nóvoa (2012: 83), o processo de reflexão pode ser tomado a vários momentos de uma atividade: antes de ela começar, durante a mesma e também no

final. É certo que no final já não vai ter impacto na própria atividade, mas servirá de exemplo para atividades seguintes que se possam desenvolver.

Após a realização destes estágios, temos a plena consciência de que conseguimos gerir a nossa intervenção, tendo em conta os ideais das orientadoras cooperantes, mas evidenciando a nossa perspetiva de um ensino agradável, efetivo e potencializador de aprendizagens, fazendo com que as crianças pensassem e refletissem acerca das suas decisões e das decisões do grupo, criando cidadãos capazes de fazer e justificar as suas escolhas.

Certamente, conseguimos desenvolver o espírito crítico e o trabalho cooperado entre as crianças, o que sem dúvida, foi uma das nossas maiores conquistas: formámos cidadãos.

Para além de fazermos as crianças crescer, crescemos nós também: tornámo-nos mais atentas aos pequenos sinais que elas demonstram, tornámo-nos reflexivas em relação às decisões que tomámos e que não foram tão eficientes como pensávamos. Crescemos enquanto pessoas e enquanto profissionais.

Daqui para frente, quero abraçar todos os desafios que a vida me colocar e lutar por um futuro em que as crianças sejam o centro da sua própria aprendizagem. Quero poder fazer a diferença na vida de todas as crianças que comigo crescerem, tal como ainda hoje recordo quem fez diferença na minha.

Não será fácil, com certeza que cometerei vários erros, mas educar e crescer é isso mesmo: pensar, tentar, falhar, refletir e voltar a tentar até aperfeiçoar. Vou com a esperança de um futuro melhor.

~ Referências Bibliográficas ~

Obras Consultadas

- Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 4.ª Edição. Brasil: Cortez Editora.
- Alarcão, I., Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Assembleia da República (1997). *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Assembleia da República.
- Avelino, O. (2005). Participação dos Pais na Vida da Escola e no Acompanhamento dos Filhos – A importância da Sintonia e da Coerência. In Conselho Nacional de Educação (org.), *Educação e Família – Seminários e Colóquios* (pp. 73-78). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Ballenato, G. (2008). *Educar Sem Gritar*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Bento, P., Queirós, A. e Valente, I. (1993). *Desenvolvimento Pessoal e Social e Democracia na Escola*. Porto: Porto Editora.
- Bernardes e Miranda (2003). *Portefólio – Uma Escola de Competências*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. A. e Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bruner, J. S. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Cortesão, L., Leite, C. e Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação*. Porto: Porto Editora.

- Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Debesse, M. (1999). *As Etapas da Educação*. Lisboa: Livros e Leituras.
- Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2001). *Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, pp. 5-12.
- Fonseca, A. (2000). *Educar para a Cidadania*. Porto: Porto Editora.
- Gâmbôa, R. (2011). *Pedagogia – em – participação*. In J. Oliveira – Formosinho & Gâmbôa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia – em – participação*. (pp. 49-73). Porto: Porto Editora.
- González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna*. Porto: Porto Editora.
- Jesus, H. e Neves, A. L. (2004). *Relação Escola – Aluno – Família – Relação Intercultural – Uma Perspetiva Sistémica*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (Acime).
- Krapp, A. e Lemos, M. S. (2002). *Os interesses dos alunos como condição e como objectivo de aprendizagem escolar*. In *O Aluno na Sala de Aula*. Porto, Porto Editora.
- La Fortune, L., Saint-Pierre, L. (1996). *A Afectividade e a Metacognição na Sala de Aula*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Landsheere, V. (1992). *Educação e Formação*. Lisboa: Edições ASA.
- Lopes, A. M. (2003). *Projecto de Gestão Flexível do Currículo – Os Professores num Processo de Mudança*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

- Lopes, J. e Rutherford, R. (2001). *Problemas de Comportamento na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. e Silva, H. S. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Porto: Areal Editores.
- Lourenço, O. M. (1993). *Crianças para o Amanhã*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Matos, C. A. e Pires, J. V. (1994). *Escola, Pais e Comunidade: Construção de Comunidades de Interesses*. Porto: Politema.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Porto: Profedições
- Ministério da Educação (1995). *O professor aprendiz – criar o futuro*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2007). *Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2011). *Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Monteiro, M. (2002). *Como Ajudar Os Filhos Nos Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2004). *Manuais Escolares – Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.

- Morris, D. (2011). *O Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Amaia Iglesias.
- Nóvoa, A. (org.) (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (org.) (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J. (2006). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista Pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. et al (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Paulus, P. (2008). *Diversidade(s) e Construção de Autonomia(s)*. In A Escola Face à Diversidade: Perceções, Práticas e Perspectivas, Lisboa, Portugal, 20 de maio de 2008 (pp. 117-125). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Perestrelo, M. F. (2001). *Gerir a Diversidade do Quotidiano da Sala de Aula*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rief, S. F. e Heimburge, J. A. (2000). *Como Ensinar Todos os Aunos na Sala de Aula Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1994). *O Pensamento Concreto da Criança – Uma Perspectiva a Questionar no Currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Saracho, O. (2010). *Preparação dos educadores de infância para os modelos de Educação de Infância nos Estados Unidos*. In Spodek, B. (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 921-952). 2.^a Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Vala, A. (2012). *O Contexto Educativo e a Aprendizagem na Educação Pré-Escolar*. Escola Moderna, 42, pp. 5-12.

Veiga Simão, A. M. e Sá, I. (2004). *O Conhecimento Estratégico e a Auto-Regulação da Aprendizagem Autónoma dos Conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Vieira, H. (2000). *A Comunicação na Sala de Aula*. Lisboa: Editorial Presença.

Zenhas, Armanda (2006). *O Papel do Director de Turma na colaboração Escola-Família*. Porto: Porto Editora.

Outros Documentos

Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar.

Projeto Curricular de Grupo

Projeto Educativo

~ Apêndices ~

~ Apêndice n.º 1 ~

Entrevista às Crianças

1) Qual o teu nome?

2) Data de nascimento?

3) Morada/ Naturalidade?

4) Número de irmãos?

5) Agregado Familiar? Com quem vive?

6) Qual a profissão do agregado familiar?

7) Tipo de casa onde vive?

8) Tens quarto próprio?

9) A tua casa tem espaço exterior?

10) Os teus pais costumam ir passear contigo?

11) Que atividades costumas fazer?

12) Que apoios tens?

13) Como te deslocas para o Jardim de Infância?

14) Quem te leva para o Jardim de Infância?

15) Quem é o/ a teu/ tua melhor amigo/a na sala?

16) Qual a área da sala que mais gostas?

17) Se um amigo teu viesse visitar a tua sala, o que lhe ias mostrar?

~ Apêndice n.º 2 ~

A tua casa tem espaço exterior?

Tem!!! A minha casa da vovó tem! Tem flores lindas!

M.R.

Quais são as áreas da sala que mais gostas?

Gosto da Matemática, da Escrita, dos Desenhos e das Ciências!

E quais gostas menos?

Não gosto das Ciências!

M.R.

Por que é que vens ao Jardim de Infância?

Porque é dia de escola e quando não é dia de escola eu fico em casa! Porque tenho um bibe roxo!

M.R.

Onde trabalham o pai e a mãe?

O papá trabalha num ginásio.

A mamã trabalha às vezes em casa e às vezes no ginásio.

M.R.

Quem vive contigo?

A minha mãe, o papá e o mano. O pai chama-se Pejo. Ele é Pedro e nós chamamos Pejo.

I.O.

Quais são as áreas da sala que mais gostas?

É o Faz-de-Conta!

E quais gostas menos?

Os Legos!

I.O.

Por que é que vens ao Jardim de Infância?

Porque não fico em casa e para aprender coisas! Para trabalhar com os meus amigos!

I.O.

Que atividades costumas fazer?

Gosto de fazer trabalhos manuais porque tenho jeito – faço muitos e giros!! Faço ginástica... faço duas espargatas!

P.F.

Quem são os teus melhores amigos na sala?

Todos! Mas em especial o Tomás, o António e o Miguel!

P.F.

Por que é que vens ao Jardim de Infância?

Eu não sei... A minha mãe é que sabe!!

P.F.

Qual é o teu nome?

Daniel Afonso Duarte Ferreira.

D.F.

Onde trabalham o pai e a mãe?

O pai trabalha no quiosque!

A mãe trabalha a dar senhas!

D.F.

Por que é que vens ao Jardim de Infância?

Para brincar, fazer desenhos... Brincar na pista, no recreio e no computador!

D.F.

Onde trabalham a mãe e o pai?

A minha mãe trabalha nas casas!

O meu pai arranja carros e está na oficina!

F.

Os teus pais costumam ir passear contigo?

Sim, mutos dias!! O meu pai leva-me à pesca!

F.

Quais são as áreas da sala que mais gostas?

O Faz-de-Conta, as Ciências... Gosto de estar nelas todas! Elas são todas minhas preferidas!

F.

Onde trabalham o pai e a mãe?

O pai está a escrever um filme!

A mãe trabalha no supermercado!

A.

Quais são os teus melhores amigos na sala?

É o Daniel, o Santiago e o Fernando e o Tomás!

A.

Por que é que vens ao Jardim de Infância?

Porque tenho de ir para as áreas!

A.

Quem vive contigo?

O pai, a mãe, o mano, a mana e o Paulinho e o cão!

AL.

Onde trabalham a mãe e o pai?

A mãe é empregada de supermercado. O pai arranja carros!

AL.

Onde trabalham o pai e a mãe?

O papá trabalha com as máquinas! A mamã trabalha em
Penacova, no salão da tia!

J.

Quem são os teus melhores amigos na sala?

A Maria Rui, a Kayla e o António!

J.

Por que é que vens ao Jardim de Infância?

É o dia da escola! Para brincar com os amigos!

J.

**Se um amigo teu viesse visitar a tua sala, o que lhe
ias mostrar?**

A sala! Todas as áreas!

L.

Por que é que vens ao Jardim de Infância?

Porque a mamã diz que eu vou!

L.

Onde trabalham a mãe, a avó e o avô?

A mãe trabalha ao pé do namorado.

A avó trabalha ao pé das amigas dela.

O avô trabalha ao pé dos amigos dele.

G.

Em que tipo de casa vives?

Vivo numa casa ao pé da Santa Clara!

G.

Quais são as áreas da sala que mais gostas?

Eu gosto dos Legos e do Computador!

E quais gostas menos?

A Matemática e a Escrita!

G.

Onde vives?

Na Estrada da Beira!!

M.N.

Tens irmãos?

Não, o meu pai e a minha mãe não arranjaram um!

Tens de lhes pedir!

Já pedi, mas a mãe disse que não pode ser!

B.

Onde trabalham a mãe e o pai?

O meu pai trabalha no Porto e a mãe na loja dela!

B.

Por que é que vens ao Jardim de Infância?

Porque tenho de vir para a escola!

B.

Onde vives?

Ao pé do café da tia Adelaide e perto da loja do chinês!

M.P.

Onde trabalham a mãe e o pai?

A mãe trabalha na estação!

O pai trabalha no café da tia Adelaide!

M.P.

Por que é que vens ao Jardim de Infância?

Eu venho todos os dias porque não fico doente! É o meu
trabalho!

Onde trabalham a mãe e o pai?

O meu pai trabalha com bichinhos pequeninos!

E a mamã?

Não sei!

T.

Quando é que fazes anos?

Deve ser para o mês que vem!

AF.

Quais são as áreas da sala que mais gostas?

O computador!

E qual gostas menos?

A biblioteca!

AF.

**Se um amigo teu viesse visitar a sala, o que é que
lhe ias mostrar?**

A sala!

E mostravas a sala toda ou uma área em especial?

Uma especial!!

Qual?

A pintura!

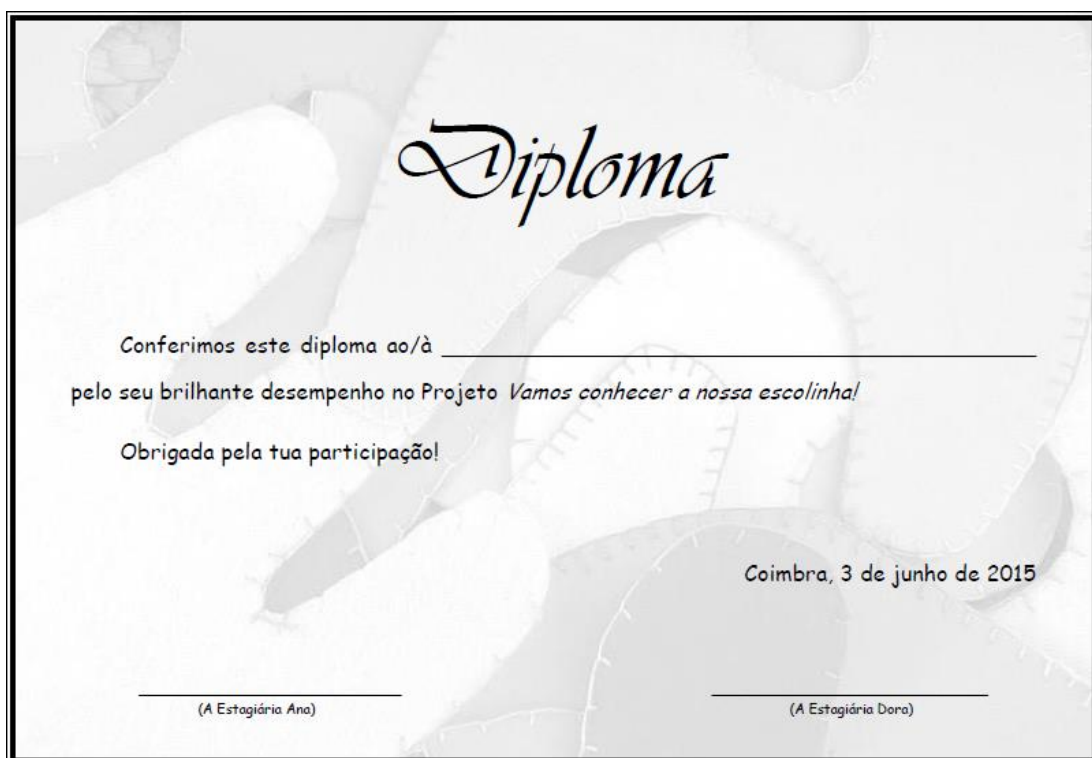
AF.

Quem são os teus melhores amigos na sala?

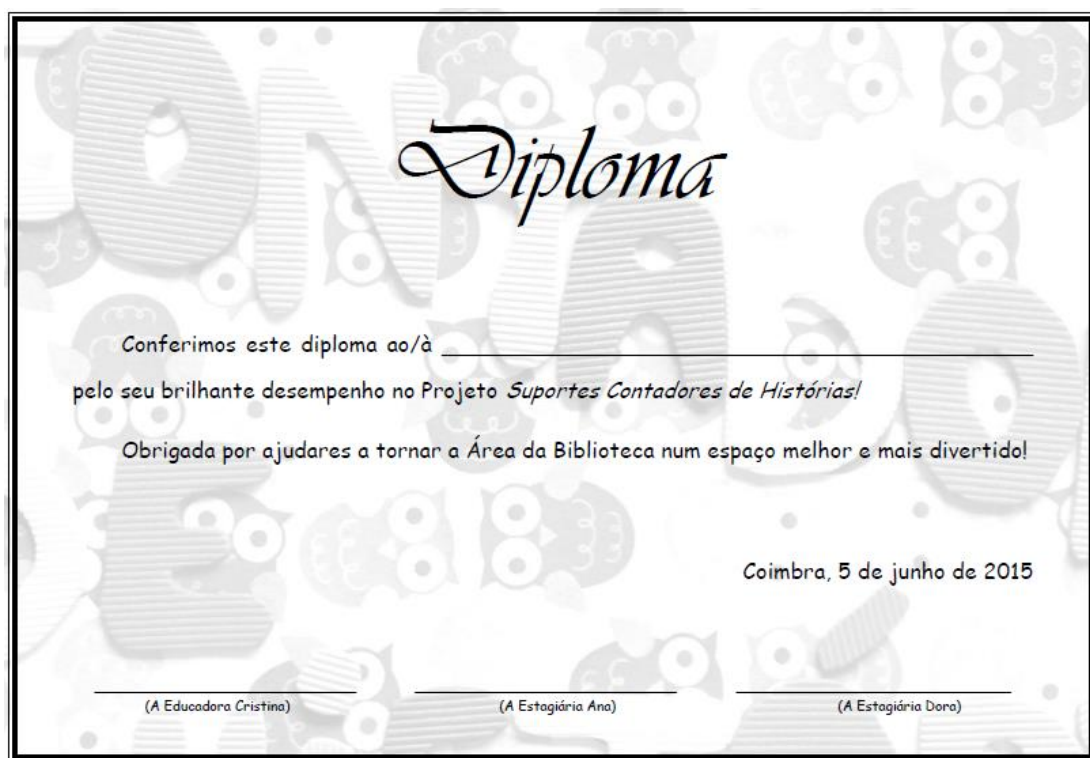
A Maria da Paz!

L.

~ Apêndice n.º 3 ~



~ Apêndice n.º 4 ~



Projeto

~ Apêndice n.º 5 ~

Nome: *AS OITO PROFISSÕES*

Tema: As profissões

Público-alvo: alunos do 2.º A da E. B. 2 da Lousã

Objetivos Gerais:

- A vida em sociedade
- Modos de vida e funções de alguns membros da comunidade (merceeiro, médico, agricultor, sapateiro, operário, carteiro...)
- Instituições e serviços existentes na comunidade
- Os seus itinerários
- Respeitar regras da interação discursiva.
- Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.
- Produzir um discurso oral com correção.
- Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.
- Elaborar e aprofundar conhecimentos.
- Planificar a escrita de textos.
- Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

Objetivos Específicos:

- Conhecer e aplicar algumas regras de convivência social.
- Respeitar os interesses individuais e coletivos.
- Conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso, votação.

- Contatar e descrever em termos de:
 - — o que fazem;
 - — onde trabalham;
 - — como trabalham...
- Contactar e recolher dados sobre coletividades, serviços de saúde, correios, bancos, organizações religiosas, autarquias...
- Localizar os pontos de partida e chegada.
- Respeitar o princípio de cortesia e usar formas de tratamento adequadas.
- Apropriar-se de novas palavras, depois de ouvir uma exposição sobre um tema novo.
- Falar de forma audível.
- Usar vocabulário adequado ao tema e à situação e progressivamente mais variado.
- Responder adequadamente a perguntas.
- Formular adequadamente perguntas e pedidos.
- Recontar e contar.
- Procurar informação sobre temas predeterminados através da consulta de livros da biblioteca.
- Formular as ideias-chave a incluir num pequeno texto informativo.
- Fomentar a relação da escola com a comunidade envolvente e com os serviços da mesma.

Organização dos participantes:

N.º do Grupo	N.º de Elementos	Elementos	Profissão Escolhida
1	4	1, 2, 3 e 4	Cozinheiro/a
2	4	5, 6, 7 e 8	Bombeiro/a

3	3	9, 10 e 11	Talhante
4	3	12, 13 e 14	Veterinário/a
5	3	15, 16 e 17	Mecânico/a
6	3	18, 19 e 20	Guarda/Polícia
7	3	21, 22 e 23	Enfermeiro/a
8	3	24, 25 e 26	Padeiro

Tempo Total: De 2 de novembro de 2015 a 27 de janeiro de 2016

Tempo Parcial: Semanalmente – 4.ªs feiras das 13h30 às 15h30

Calendarização do Projeto:

Data	Atividade(s)	Objetivo(s)
30-10-2015	Proposta do Projeto à professora cooperante/titular de turma e ao professor orientador de estágio.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância que o projeto pode ter para o crescimento destes alunos; • Percecionar se o tema se adequa e é pertinente e significativo.
10-11-2015	Proposta do Projeto aos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> • Percecionar se o tema se adequa aos gostos e interesses dos alunos, se é pertinente, se é significativo e se há interesse no seu desenvolvimento.
11-11-2015	Distribuição dos grupos/temas pelos alunos e elaboração de uma teia de conceitos em pequeno grupo.	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar a turma em prol dos seus interesses de maneira a promover aprendizagens significativas e num ambiente salutar para todos.
De 11-11-2015 a 27-01-2016	Elaboração de um Dossiê de Registo com as informações recolhidas ao longo do Projeto.	<ul style="list-style-type: none"> • Promover uma aprendizagem consciente; • Consolidar as aprendizagens feitas ao longo do Projeto.
De 18-11-2015 a 19-01-2016	Visitas de Campo/Receção de Convidados	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as responsabilidades, funções, utilidades, e áreas de atuação de cada profissão.
18-11-	Visitas de Campo/Receção de	

2015	Convidados	
25-11-2015	Visitas de Campo/Receção de Convidados	
02-12-2015	Visitas de Campo/Receção de Convidados	
09-12-2015	Visitas de Campo/Receção de Convidados	
16-12-2015	Visitas de Campo/Receção de Convidados	
05-01-2016	Visitas de Campo/Receção de Convidados	
12-01-2016	Visitas de Campo/Receção de Convidados	
19-01-2016	Visitas de Campo/Receção de Convidados	
27-01-2016	Lanche com os pais e encarregados de educação.	• Divulgação dos resultados do projeto.

~ Apêndice n.º 6 ~

Grelha de Avaliação de Empenho - Projeto As Oito Profissões

Fase III Colaboração na organização do Portafólio.	Fase II Comportamento e Interesse nas Visitas de Campo.	Fase I Pesquisa e Perguntas.	
			1
			2
			3
			4
			5
			6
			7
			8
			9
			10
			11
			12
			13
			14
			15
			16
			17
			18
			19
			20
			21
			22
			23
			24
			25
			26